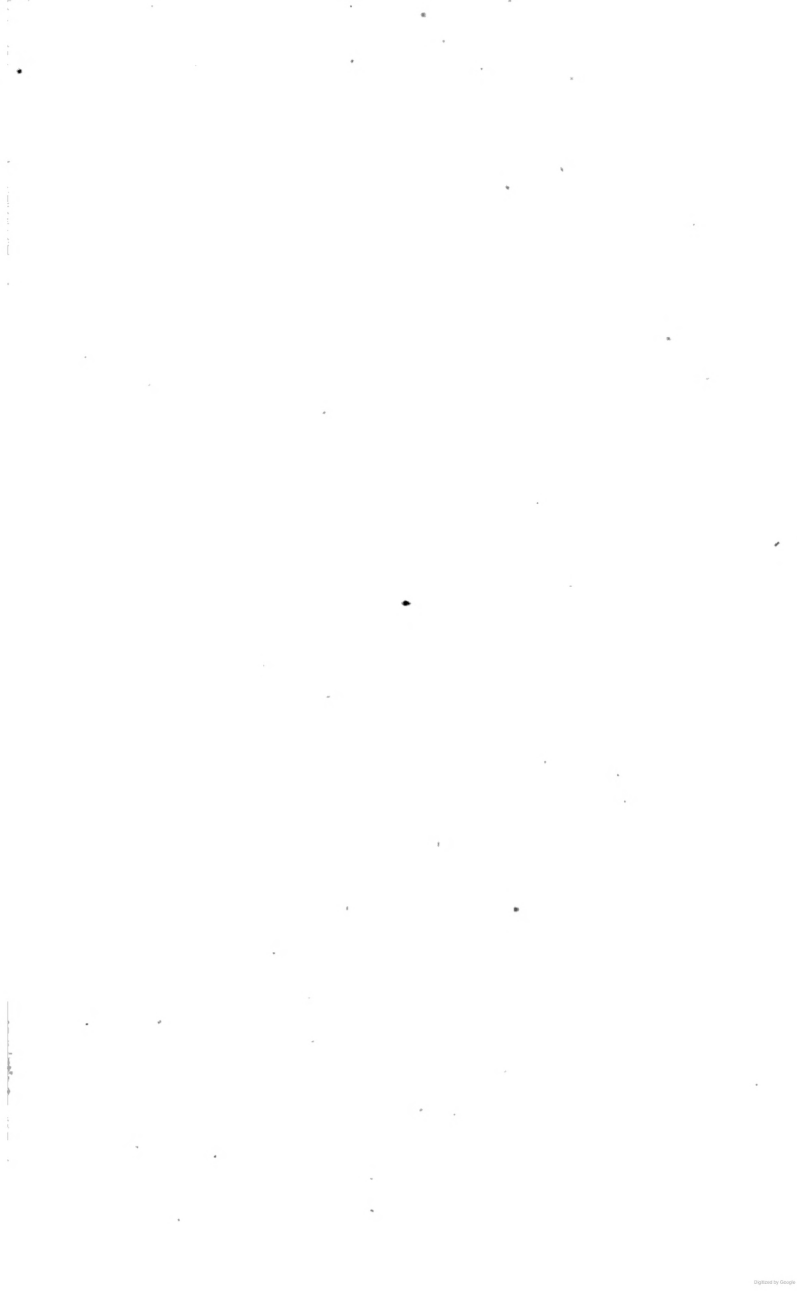




678

Per. 2621... 178
368







Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung.

Begründet

von

Dr. Mager.

Seit 1849 fortgesetzt von

C. G. Schiebert,

Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin;

W. Langbein und A. Kuhr,

Lehrern an derselben Schule.



Sechsendreissigster Band.

(Januar — Juni der ersten Abtheilung.)

Büsch,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1854.

Vorwort (Januarheft 1854).

Was wir gewollt? Wenn darauf derjenige, dessen Thun aller Welt vorliegt, erst selber antworten soll, so scheint er mit Worten für die That eintreten zu wollen. Wenn aber Andere ein Anderes erwarten, als er gewollt, so bedarf es der Verständigung.

Die Revue sollte eine pädagogische sein. Ist die Klage wahr, daß die Universitäten und selbst die Probejahre unserm jüngern Lehrstande wenig in der Pädagogik bieten; ist es unläugbar, daß verwandte Zeitschriften dieß Feld nach und nach verlassen oder doch nur seltener berührten; zeigte die geringe Beihülfe unserer Mitarbeiter, daß die wissenschaftliche und auch praktische Pädagogik wohl nur als ein unfruchtbares Feld angesehen werde; bezeugten die erschienenen pädagogischen Werke bei aller Tüchtigkeit, daß die Schulpädagogik weder vor- noch durchgearbeitet sei: so war das Mahnung, die Vorarbeiten für eine Schulpädagogik zu liefern. Daß wir allein standen, ist nicht unsere Schuld; daß wir den Schein einer Vormundschaftsanmaßung erhielten, lag im Schweigen Anderer; daß wir nur Bruchstücke gaben, lag im Mißverhältnisse der Kraft zum unverarbeiteten Material; daß wir mit dem Obenausliegenden begannen, gebot der Umstand eines ersten Anfangens.

Die Revue sollte den Lesern ein Bild der Entwicklung der Pädagogik und Didaktik geben. Das Ephemere ward darum als solches bezeichnet, das Ausbreitende charakterisirt, das Alltägliche nur berührt, das Eigenthümliche möglichst hervorgehoben, das Verwandte als Verwandtes eingereiht. Dieß forderte von Zeit zu Zeit vielleicht unzeitige Artikel, um Beurtheilten und Lesern unsern Maßstab hinzustellen. Hat es den Schein gewonnen, als träten besondere Richtungen hervor, so liegt das in den Strömungen der heutigen Pädagogik und Didaktik. Wir durften die Augen nicht verschließen vor dem, was man vielleicht nicht gerne sieht, aber durch Augenzudrücken nicht wegläugnen kann; wir mußten unsere Leser sehen lassen, was vorgeht, wenn wir sie nicht trügerisch um die Zeitströmung hinwegführen wollten. Wem die Richtung nicht gefällt, klage nicht uns an, oder er dichtet uns einen Einfluß an, auf den wir nicht Anspruch machen.

Die Revue sollte im Kampfe zwischen der höhern Bürgerschule und dem Gymnasium mitkämpfen. Wir sind in dem Kampfe vor der Macht der Umstände erlegen, nicht aber erkennen wir uns besiegt. Undeutlich von unsererseits hat uns Mitkämpfer entzogen, denn nur sie kann Ur-

sache sein, wenn die seit 1847 versochtene Idee heute als neu gilt. Unsere Idee mögen sich Andere aneignen, glücklichen Kämpfern soll unser Glückwunsch nicht fehlen.

Die Revue sollte den Blick in die Schulzustände und Schulentwicklungen anderer Länder und Völker eröffnen. Die Arbeit war mühevoll. Dank den treuen Mitarbeitern, daß die Mühe nicht ohne Frucht war. Aussichten ins Weite heben Kurzsichtigkeit.

Was wir **nicht** gewollt? Nirgend Regeln geben, denn die haben für uns selbst im Schülerunterrichte wenig Werth; nirgend Methoden angeben, denn die muß sich der Lehrer suchen; nirgend Material für den Unterricht geben, denn wer sich das nicht selber suchen kann, der kann es auch nicht als Bildungsmittel handhaben. Nicht erleichtern wollten wir die Arbeit, sondern Schwierigkeiten aufweisen und so die Arbeit erschweren. Nirgend haben wir uns wollen von der nackten Wirklichkeit die Hände binden und die Idee von ihr ersticken lassen, sondern vielmehr die Idee in die Wirklichkeit hineinarbeiten, denn sie ist der Geist, welcher der stofflichen Wirklichkeit ein organisches Leben gibt. Nirgend haben wir den Handschuh zum Kampfe und zur Polemik aufgenommen, nicht aus Furcht vor den Gegnern, sondern aus Achtung vor unserer höhern Aufgabe. Nirgend haben wir unser Eigenthum reclamirt, wie oft wir auch daran gemahnt wurden, denn wir suchten nicht unsere Ehre. Nirgend, so meinen wir, haben wir unsere Ueberzeugung verhehlt und haben Scheelblick und Scheelwort geduldig hingenommen. Auch im Irrthume gilt noch Charakterwahrheit.

Was wir fernerhin wollen? Den Materialismus aufdecken, wie und wo er sich zeigen mag; für die höhern und höchsten Ideen streiten, wo wir sie von der Wirklichkeit bei Seite geschoben und erstickt sehen; für die Erziehung durch die Schulen kämpfen, wo das Intelligenzlicht im Kronleuchter blendet und die Augen verwirrt; für die Bedeutung des Lehrstandes eintreten, wo man ihn in guter oder böser Absicht nur auf den Lehrstuhl verweisen möchte. Wir wollen nach wie vor nach Kräften der Ansicht entgegen treten, welche die Wirklichkeit nach doctrinären Ansichten gestalten und sie in Fesseln schlagen und so ihre Entwicklung hemmen will, nicht aber minder der Ansicht, die uns die rudem indigestamque molem der Wirklichkeit als gesetzgeberische Idee aufdringen will. Vor allem aber wird unser Tummelplatz sein und bleiben der Hausherd der Schule, und können wir das heilige Feuer auf ihm schüren, so wird das unser Lohn sein.

I. Abhandlungen.

Griechische Schulgrammatiken und Formenlehren, zugleich ein Beitrag zur Methodik des griechischen Sprachunterrichts in Gymnasien, besonders in Hinsicht auf die Frage, ob der Elementarunterricht auf Homer basirt werden könne.

Von Professor Dr. Ameis in Rühlhausen.

Seitdem die Gymnasien immer mehr in Lehranstalten verwandelt worden sind, hat man auch, als nothwendige Folge davon, von Jahr zu Jahr ein größeres Gewicht auf die Lehrbücher gelegt. Dieß trifft bei Behandlung der alten Sprachen besonders die Schulgrammatik. Da aber auf diesem Gebiete eine Reihe von Systemen und Methoden zum Vorschein gekommen, alle in der Absicht aufgestellt, das immer resultatloser gewordene Studium dieser Sprachen in Gymnasien von neuem in Aufschwung zu bringen und mit bessern Erfolgen zu krönen. Da haben denn die Einen sich beeilt, die gewonnenen Ergebnisse der Wissenschaft, wie sie sich ausdrücken, baldmöglichst der Schuljugend in einem handlichen Lehrbuch zuzuführen, ohne zu bedenken, daß die Aufgabe der wahren Pädagogik nur die sein kann, aus den sichern Resultaten philologischer Forscher die **praktischen** Regeln herauszuziehen und diese in einfachster Klarheit und Kürze zugänglich zu machen. Andere haben den abstracten Schematismus des logisch construirten Becker'schen Satzbaues zum Grunde gelegt und in diesen Rahmen die Erscheinungen der alten Sprachen „zum Nutzen der Gymnasien“ eingezwängt. Wieder Andere haben nach selbstgeschaffenem, theilweise apriorischem Systeme, Parallelgrammatiken erscheinen lassen und damit gerühmt, das Richtige getroffen zu haben. Von noch Andern sind noch

selben eben so gut, wenn nicht noch besser als durch manche gelehrteren Werke, das Hauptziel des griechischen Unterrichts in Gymnasien sich erreichen läßt, nämlich der Jugend ein leichtes und sicheres Verständniß der griechischen Autoren zu vermitteln. Dieß bleibt der Kernpunct. Nur durch tüchtige Lectüre wird Einsicht in den Sprachgeist gewonnen, nicht durch Theorieen der Grammatik. Das haben unsere Vorfahren gewußt und dürfen unsere heutigen Pädagogen niemals vergessen. Was auf diesem Wege an geistiger Bildung überhaupt gewonnen wird, das bekommt die Jugend mit in den Kauf, ohne daß man dafür ängstlich zu sorgen braucht. Es geschieht ebenso, wie sich Speise und Trank des Körpers in Saft und Blut verwandelt, ohne daß man erst nöthig hat, schon der Jugend diesen chemischen Proceß mit Hülfe der Wissenschaft zu verdeutlichen. Man hat nur dafür zu sorgen, daß die Speise einfach und nahrhaft sei und den Magen nicht beschwere oder überreize.

Nach diesem Eingange will ich, auf den Wunsch der verehrten Redaction, eine Anzahl der neuesten griechischen Schulgrammatiken und griechischen Formenlehren besprechen, indem ich die von den Verfassern derselben befolgten Principien oder Grundsätze pädagogisch ins Auge fasse. Das bedeutendste Werk dieser Art, weil reformatorischer Natur, ist die Leistung von Ahrens in folgenden zwei Büchern:

1. **Griechisches Elementarbuch aus Homer.** Von Dr. Heinrich Ludolf Ahrens, Director des Lyceums zu Hannover. Erster Cursus. Göttingen, bei Vandenhöck und Ruprecht. 1850. XLIV und 108 Seiten in gr. 8.
2. **Griechische Formenlehre** des Homerischen und attischen Dialekts zum Gebrauche bei dem Elementarunterrichte, aber auch als Grundlage für eine historisch-wissenschaftliche Behandlung der griechischen Grammatik. Von Heinrich Ludolf Ahrens, Dr. phil., Director des Lyceums zu Hannover. Göttingen, bei Vandenhöck und Ruprecht. 1852. XII und 280 Seiten in gr. 8.

Beide Schriften bilden so zu sagen eine Auflehnung gegen die bisherige Praxis, indem sie den griechischen Elementarunterricht auf Homer und eine selbstständige, den attischen Dialekt nicht voraussetzende Behandlung der Homerischen Sprache basiren wollen. Die Zweckmäßigkeit dieses Verfahrens sucht der Verfasser im Vorworte zum Elementarbuche ausführlich zu begründen. Dabei kommen eine Reihe pädagogischer Sätze zum Vorschein, denen kein Pädagog widersprechen wird. Aber — das ist mein erster Einwand — aus den Prämissen des Herrn Ahrens lassen sich für die Praxis ganz andere Schlussfolgen ziehen, als der Verfasser gezogen hat. Sodann reizen zum Widerspruch alle diejenigen Stellen, in welchen der philologische Forscher Ahrens eine derartige Geltung behauptet, daß darüber die Jugend und die Geschichte der Gymnasien aus den Augen schwinden. Endlich trägt Vieles den Charakter des Ge-

künftelten an sich, während die herkömmliche Praxis das Natürlichere ist. Diese drei Einwände will ich jetzt zu begründen versuchen, indem ich die Bedenken gegen die Zweckmäßigkeit, den griechischen Unterricht mit dem Homer zu beginnen, auf einzelne Punkte zurückführe und dabei die Gründe des Herrn Ahrens in Erwägung ziehe.

1. Bei Erlernung einer jeden gebildeten Sprache pflegt man das Zeitalter ihrer höchsten Ausbildung, den eigentlichen Höhepunkt ihrer classischen Periode zu Grunde zu legen. Und das hat seinen guten Grund. Denn gerade aus dieser Periode gewinnt die Grammatik das Bestimmte, Feste, Normalmäßige, von wo aus man am sichersten und erfolgreichsten das Rückwärts und Vorwärts der Sprachentwicklung überblicken kann. Nun ist Athen im Zeitalter des Perikles anerkanntermaßen der Höhepunkt des hellenischen Lebens, also haben die ersten griechischen Grammatiker für Gymnasien mit richtigem Gefühle die Formenbildung der *καλόνες φράσεις Ἀττικῆς* zur Grundlage genommen. Denn wenn die Jugend in diesem einfachen, feststehenden, sicher begrenzten Formengebiete erst die nöthige Sicherheit gewonnen hat, so kann sie mit Leichtigkeit und mit größerem Interesse auf den Homer zurückgehen. Diese Festigkeit aber in den Formen muß gleich Anfangs bis zur absoluten Sicherheit eingeübt werden, wenn man das sprachliche Gebäude in den jugendlichen Seelen erfolgreich aufführen will. Diesen Grund, der die Sprachen aller gebildeten Völker betrifft, hat Herr Ahrens durchaus nicht genügend gewürdigt. Daher finden sich Sätze, die pädagogisch betrachtet sehr bedenklich sind. So sagt er über die grammatischen Vorkenntnisse beim vorbereitenden Studium des griechischen Unterrichts (Element. S. XIX): „Natürlich wird der Lehrer noch keine absolute Sicherheit in allem Vorgekommenen erwarten, sondern auf die nachfolgende vielfältige Übung rechnen“, und spricht anderwärts (S. IX) von einer „verhältnißmäßigen Sicherheit“, die der Schüler „in der Grammatik des Homerischen Dialektes erlangt“ habe. Das sind gefährliche Sätze, die Herr A. leicht noch in der Prima büßen kann. Man darf nicht den zweiten Stein drauf setzen, bevor der erste unerschütterlich festliegt. Das ist die erste Bedingung für ein glückliches Fortschreiten, und dieß um so mehr, wenn das Griechische, wie Herr A. für zweckmäßig hält, erst in Tertia begonnen werden soll. Der Verfasser nennt nämlich den Beginn des griechischen Unterrichts in Quarta oder in dem dritten Jahreskursus eines neunjährigen Gesamtcurses sechsclassiger Gymnasien geradezu „einen offenbaren pädagogischen Fehler“ (Element. S. XVII), und setzt dazu hinzu: „man scheine jetzt sehr allgemein von diesem Irrthum zurück-

gestattet, die den Anfängern unentbehrlich sind. Der Verfasser sagt selbst im Element. S. VIII: „Allerdings bietet der Homerische Dialekt in ziemlich vielen Fällen mehrfache Gestalten der Formen, wo der attische Dialekt sich mit einer einzigen begnügt“, mit Anführung einiger Beispiele. Und wie sucht er dieses pädagogisch unwiderlegbare Bedenken zu beseitigen? a. durch die Waffe, die wir schon kennen, nämlich: „dieser Reichthum bringe nur ein geringes Mehr von Anstrengung und Uebung für das Gedächtniß und das Urtheil des Schülers“. Aber abgesehen davon, wie es mit dem Urtheile der wirklichen Tertianer stehe, ist dieß ein Argument, wodurch man alles Mögliche beweisen, alles Mögliche durchsetzen kann; b. durch den Ausspruch, daß wegen der Erwerbung dieses Reichthums „eine nicht geringe Masse eigenthümlich attischer Formenbildung dem Anfänger zunächst erspart bleibe“: ein Satz, den man mit gleichem pädagogischen Rechte umdrehen kann, daß nämlich durch Beginn mit dem attischen Dialekte „eine nicht geringe Masse eigenthümlich Homerischer Formenbildung“ vom Anfänger zugleich mit erlernt werde; c. durch künstliche Vereinfachung der Homerischen Formen, indem nach Formenl. S. V „dem Anfänger in den Paradigmen unter mehreren Gestalten einer Form in der Regel nur eine vorgeführt wird“, und dazu „bald die ursprünglichste und einfachste“ [d. h. nach der subjectiven Ansicht des Herrn Ahrens, denn die Philologen sind darüber nicht überall einig], „bald auch die im attischen Dialekte wiederkehrende“ gewählt worden ist. Eine andere Seite dieser künstlichen Vereinfachung liegt in manchen gewagten Hypothesen, die mehr als zweifelhaft sind. So wird z. B. in § 35 Anmerkung 1 die Form $\alpha\rho\alpha\tau\alpha$ Od. θ , 92 für den Plural erklärt, was aus Homer nicht bewiesen werden kann und durch die folgenden Dichter nicht bestätigt wird. Im Dat. Plur. der dritten Declination wird § 16 Anm. 2 die Form $-\epsilon\sigma\iota$ aus Homer verbannt durch Aenderung von Od. o. 386, 557, $\omicron\lambda\epsilon\sigma\iota\nu$ in $\omicron\lambda\epsilon\sigma\sigma'$ und $\alpha\nu\acute{\alpha}\nu\tau\epsilon\sigma\iota\nu$ in $\alpha\nu\acute{\alpha}\nu\tau\epsilon\sigma\sigma'$. Andere werden mit Aufrecht annehmen, daß die Form $-\sigma\iota$ mit dazwischen stehendem Digamma die älteste sei und daß sich daraus vermittelt der Assimilation die Form $-\sigma\sigma\iota$ gebildet habe. Doch alle diese Vereinfachungen sind in Hinsicht auf den Charakter des Ganzen nur vereinzelte Kleinigkeiten, die pädagogisch gleichgültig sind. Daher kann auch die Entfernung von einigen andern „nicht eben zahlreichen Erscheinungen des Homerischen Dialektes“, die als „unorganische Wandlungen eine unerklärliche Sprachwillkür“ documentiren würden, wenn sie echt wären (Element. S. VIII), der einmal mißlichen Sache nicht aufhelfen, abgesehen von den problematischen Verbesserungen. Ja die ganze künstliche Abhülle, „daß in dem Homerischen Texte, welcher dem

Anfänger in die Hände gegeben wird, solche verderbte Formen auf ihre rechte (?) und gesetzmäßige Gestalt zurückgeführt werden", könnte entbehrt werden, wenn nur sonst die Homerische Sprache für den Anfang geeignet wäre. Denn wenn das schulmäßige Verständniß des Homer von einigen „nicht eben zahlreichen Erscheinungen unorganischer Wandlung“ wirklich zerstört würde, so hieße das über die ganze Vergangenheit der Gymnasien den Stab brechen, weil jene Formen bis jetzt noch von Niemand genügend erklärt werden konnten. Aber Gründlichkeit im Kleinen und Erbärmlichkeit im Großen wird kein Pädagog zur praktischen Parole der Gymnasien machen.

Wie steht es nun aber mit dem Gegentheil des Homerischen Reichthums in der Formenbildung, mit Homers Formenarmuth, um daraus die nöthigen Belege zu gewinnen? Antwort: da finden wir andere Kunststückchen, dem eben beschriebenen Verfahren entgegengesetzte Manipulationen, indem die fehlenden Formen fingirt werden. Der Verfasser erkennt, was bei seinem glänzenden Scharfsinne nicht anders zu erwarten war, in der Formenl. S. V als nothwendig die praktische Rücksicht, „die Paradigmen u. dgl. in einer gewissen Vollständigkeit zu geben, während doch die Homerischen Gedichte nicht für alle Formen Beispiele liefern“. Und wie hat er sich geholfen? „Ich habe in solchen Fällen die fehlenden Formen nach der Analogie gebildet; jedoch sind diejenigen Formen und Wörter, die bei Homer selbst nicht vorkommen, wo mir dieß bemerkenswerth erschien, mit einem Sternchen bezeichnet, vielleicht nicht consequent genug.“ Nach Analogie gebildete Formen haben ihr Gutes, wenn sie der gereifere Schüler selbst findet; denn sie beweisen, wie weit derselbe im Verständniß der Sprache fortgeschritten sei. So irute ich mich — um eine Kleinigkeit eigener Erfahrung nebenbei anzuführen —, als ein Primaner in einem griechischen Gedichte über die Schifffahrt der Phönicier einen Hexameter mit *κερδόμενος ἄνδρες* schloß und ich nur nöthig hatte, *πολυκερδέες* darüber zu schreiben, und als ein anderer die Form *Ποινίκεσι* gebraucht und zur Rechtfertigung am Rande das Homerische *ἀνάκτεσιν* beigezeichnet hatte. Solche Dinge, die mir öfters in den poetischen Arbeiten der Primaner begegnen, bringen einen Nutzen, weil sie selbstgeschaffene Erzeugnisse sind: aber fertig präparirte Analogieen zum Auswendiglernen dem Anfänger vorzulegen, also das Gedächtniß der Anfänger mit Dingen zu beschweren, die in der Wirklichkeit gar nicht vorhanden sind, das kann ich nicht für pädagogische Weisheit halten, wohl aber für einen der sichersten Beweise, daß man mit Homer nicht beginnen könne. Der Schüler hat jaug an vorhandener Sprache zu lernen, der Lehrer darf ihn nicht

erst mit selbstgeschaffenen Formen behelligen, die in dem übriggebliebenen Sprachschätze niemals gelesen werden. Hierzu kommt noch ein anderer Uebelstand, der freilich bloß Nebensache ist, daß nämlich manche der aufgestellten Analogieen keineswegs jedem Zweifel überhoben sind. So wird z. B. § 24 der Nom. sing. ὁδών, in § 77 der Imperat. ἔσθι von εἶμι und manche andere Form, die des Sternchens ermangelt, nicht Jedermanns Beifall finden. Auch der durch das ganze Buch hindurch gehende Gen. und Dat. des Dual in der ersten Declination auf -ῆν steht auf schwachen Füßen. Die Notiz nämlich, welche zu II. A, 431 der Schol. A. gibt: Ἰηπασίδῃσιν, γράφεται Ἰηπασίδῃν hat Herr A. in seiner Verlegenheit wegen der mangelnden Dualform mit iota subscr. geschrieben und ohne Weiteres als den richtigen Homerischen Dual angenommen, ohne auch nur mit einem Worte die Verbindung der Pluralform δοιοῖσιν mit dem vermeintlichen Dualis in jener Stelle aus Homer zu begründen, und ohne die Harmonie dieser Bildung mit dem Gen. plur. auf -ων zu berühren. Eine solche aus Verlegenheit entstandene Kühnheit sollte wahrlich den Verfasser an seinem ganzen Verfahren bedenklich machen. Jedenfalls hat er kein Recht, S. IV die Grammatiker zu tadeln, welche den Schüler „für alle Zukunft, selbst wohl für Schriftsteller, die ihm nie zu Gesichte kommen werden, mit speciellster Kunde ausrüsten“. Denn diese haben wenigstens Formen angegeben, die nicht als Phantasiegebilde der Analogie herumwandeln, sondern die einmal in der Wirklichkeit existirt haben.

Um jedoch nichts zu übergehen, betrachte ich noch den hierher gehörigen dritten Grund, den Herr A. (Element. S. VI) für sein Verfahren in folgenden Worten ausführt: „In der Formenlehre gewährt die Homerische Sprache den Vortheil vor der Attischen, daß sie vielfach die ursprünglicheren, z. B. die uncontrahirten Formen darbietet, deren Kenntniß zum Verständniß der spätern Attischen Formen unentbehrlich ist.“ Richtig! allein in jeder Schulgrammatik werden bekanntlich die uncontrahirten und contrahirten Formen zum Auswendiglernen mit einander verbunden, wodurch der Vortheil entsteht, daß zugleich die Gesetze der Contraction praktisch an concreten Beispielen eingeübt werden, während Herr A. auf unpraktische Weise beides getrennt hat. Er fährt fort: „Auch ist die Homerische Sprache frei von manchen Schwierigkeiten der attischen Formenlehre. Um z. B. nur die Declination der Substantiva zu erwähnen, so fällt bei der ersten Declination das $\bar{a}$ als Kennlaut weg (mit Ausnahme sehr weniger Wörter) und damit die verwickelte Frage, wo η oder $\bar{a}$ stehen müsse und wo das α lang oder kurz sei.“ Aber das ist erstens ein Scheingrund. Denn wenn auch nur

„sehr wenige Wörter“ eine Ausnahme bilden sollten, so müßte doch bei diesen wenigen Ausnahmen vom Kennlaute $\bar{\alpha}$ die Rede sein: es wäre also die Regel nur in eine nothwendig zu beachtende Anmerkung verwiesen, was der Sache nach gleich ist. Indessen dürfte zweitens das ganze Verhältniß ein anderes sein und hier wieder der Philologe Ahrens mit seiner subjectiven Ansicht in den Vordergrund treten. Er pflügt nämlich in der ersten Declination § 12 Stamm und Endung nicht scharf von einander zu trennen, sondern beides mit dem Namen „Ausgänge“ zu bezeichnen, und hat nun für Schüler z. B. $\mu\acute{\alpha}\chi\eta$ als Stamm angeführt. Aber wie von einem Stamme $\mu\acute{\alpha}\chi\eta$ die Formen $\mu\acute{\alpha}\chi\alpha$ und $\mu\alpha\chi\acute{\alpha}\omega\upsilon\upsilon$ abzuleiten seien, wird sich schwerlich verdeutlichen lassen, ohne daß man den Stamm $\mu\alpha\chi\alpha$ annimmt und in $\mu\acute{\alpha}\chi\eta$ das η als jonisch gedehntes $\bar{\alpha}$ berührt. Endlich bemerkt Herr Ahrens als Vorzug der Homerischen Sprache: „in der zweiten Declination fehlt die attische Declination; in der dritten gleichfalls die attische Flexion der Wörter auf $\iota\varsigma$, $\upsilon\varsigma$, $\epsilon\upsilon\varsigma$ u. s. w.“ Dagegen Folgendes: a. das Angeführte sind Kleinigkeiten, die gegen den Formenreichtum des Homerischen Dialectes, der „in ziemlich vielen Fällen mehrfache Gehalten der Formen bietet“ (wie oben gesagt war), gar nicht in Betracht kommen können. Uebrigens gehören alle diese Formen zu einem einfachen und abgeschlossenen Systeme, das zum praktischen Gebrauche nicht erst nach Analogie fingirter Ergänzung bedarf. b. Die Erlernung dieser attischen Declination wird durch das Verfahren des Verfassers dem Schüler auch nicht — was allein von Gewicht wäre — erspart, sondern nur verspart, bis sie später an die Reihe kommt; ein reeller Gewinn ist also nicht vorhanden. c. Daß endlich der Schüler diese Formen — was wiederum einiges Gewicht hätte — späterhin leichter, sicherer, fester erlernte, wenn mit der Homerischen Sprache begonnen wird, ist auch nicht erwiesen.

Nach dem allem möchte der Grund vom vermeintlichen „Vorthail der Homerischen Formenlehre“ für Anfänger, genauer betrachtet, in sich selbst zerfallen, so wie aus der ganzen bisherigen Betrachtung folgendes Resultat hervorgehen dürfte: Herr Ahrens hat alle möglichen künstlichen Hülfsmittel in Bewegung gesetzt, um die einmal erfasste philologische Lieblingsidee, daß das Griechische mit Homer begonnen werde, für die Durchführung nur erst zu ermöglichen, und um das augenscheinlichste Bedenken nur einigermaßen unschädlich zu machen. Mehr hat nach meiner Ueberzeugung die innere Beschaffenheit der Sache nicht erreichen lassen. Ein anderes für den praktischen Erfolg nicht unwesentliches Bedenken ist:

3. Der Anfang mit dem Homerischen Dialekte gestattet keine naturgemäßen Uebungen durch schriftliche Arbeiten, indem er das zum sicheren Schriftstellerverständniß nothwendige Griechischschreiben ausschließt. Der Verfasser spricht verächtlich in dem Element S. VII gegen diejenigen Lehrer, welche „griechische Exercitia in reinem attischen Dialekte so sehr als Zweck des Unterrichtes betrachten, daß sie ein großes Unheil darin sehen, wenn sich (was bei der Basirung des griechischen Unterrichtes auf Homer allerdings leicht geschehen dürfte) in die späteren attischen Scripta zuweilen eine homerische Form einschleichen sollte“. Hier dürfte aber Herr A. nicht reelle, sondern ideelle Gegner im Sinne haben. Denn Leute, welche „griechische Exercitia als **Zweck** betrachten“, sind mir wenigstens weder in der Litteratur noch im Leben bekannt geworden: ich habe überall nur von Exercitien als von **Mitteln** zum Zwecke, d. i. zum sicheren Sprachverständniß der Autoren, reden gehört. Daß aber dieselben, so weit sie die Prosa betreffen, in attischem Dialekte abzufassen seien und daß ein „allerdings leicht geschehendes Einschleichen“ Homerischer Formen „in die späteren attischen Scripta“ kein Zeichen einer gesicherten und nachhaltigen Kenntniß sei, das wird doch Niemand abläugnen können. Man sehe sich wohl vor, daß nicht mit vorzeitiger Potenzirung des Dialektischen das allgemein Griechische im Schulunterrichte verloren gehe. Die Gefahr ist um so näher gerückt, je mehr dieses ganze Verfahren aus Gymnasium als eine **Lehranstalt** der Intelligenz sich stützt und den Begriff der einfachen Arbeitsschule noch weiter zurückschiebt. Nur für Anstalten, welche auf Lehren und Dociren das Schwergewicht legen, passen Urtheile wie Seite XXIII: „Die unterstützenden Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische sind nicht sowohl, wozu sie überhaupt wenig nützen, zur Einübung kleinerer Formencomplexe als zur befestigenden Repetition größerer Abschnitte zu benutzen.“ Wie man indeß die nöthige Sicherheit in den Formen, im Setzen der richtigen Accente und in den elementaren Lautveränderungen fest erreichen könne, ohne daß man gleich Anfangs kleine, der Schülerkraft angemessene Sätzchen aus dem Deutschen ins Griechische übersetzen läßt und auf diese an die Elementarlectüre eng angeschlossenen Uebungen ein weit größeres Gewicht legt als auf alle theoretische, die bloße „Kenntniß der Genesis“ erzielende Grammatik, davon habe ich kein Verständniß. Können steht überall höher als Wissen!

Seltfamer Weise aber geräth der Verfasser, so viel ich wenigstens sehe, mit sich selbst in Widerspruch, indem er Seite XX bemerkt: „Fleißige mündliche und schriftliche Uebungen in der Formenbildung und im Analysiren geben fortwährend der Lectüre zur Seite.“ Oder bestehen diese „münd-

lichen und schriftlichen Uebungen" bloß im Nachbilden und Analysiren abstracter Schemata, ohne daß deutsche Sätzchen hierzu gewählt werden? Das scheint nicht der Fall zu sein, weil man Seite XXI liest: „Zum Zwecke der Repetition ist es sehr dienlich, wenn der Lehrer etwa wöchentlich ein kleines Exercitium im Homerischen Dialekte unter Benützung des vorhandenen Wörterschazes mit angemessener Stufenfolge arbeiten läßt.“ An beiden Stellen nämlich ist die Rede vom ersten Jahrescursum des griechischen Unterrichts. Da werden doch wohl bei „wöchentlichen“ Exercitien „unter Benützung des vorhandenen Wörterschazes mit angemessener Stufenfolge“ auch die „unterstützenden Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische zu verstehen sein“, diese aber bei griechischen Schülern des ersten Jahres in der Wirklichkeit nur „zur Einübung kleinerer Formencomplexen“ dienen können. Ich weiß daher beide Ansprüche mit einander nicht recht zu vereinigen. Nur das sieht man daraus, daß Herr A. auch bei seinem Verfahren „mündliche und schriftliche“ Uebungen in den ersten Elementen für nothwendig hält. Aber von welcher Art sind diese? Das „etwa wöchentlich“ gearbeitete „kleine Exercitium im Homerischen Dialekte“ hat mich wahrlich von neuem in Erstaunen gesetzt. Denn dieß ist ein künstliches Product, da bekanntlich eine rein Homerische Prosa in der Wirklichkeit nie existirt hat. Hat sich denn das philologische Gewissen des Herrn Ahrens nicht dagegen gesträubt, die Jugend auf sprachlichem Gebiete in gekünstelten Phantasiegebilden, die in der Welt kein Vorbild gehabt haben, sich herumtummeln zu lassen? Und dabei — was unvermeidlich ist — zur Nachbildung Formen aufzugeben, deren Gebrauch nicht erwiesen ist und deren Analogie noch zweifelhaft bleibt? Wo bleibt denn bei solchen Gestaltungen in Prosa, um anderes zu übergehen, der liebliche Schmelz der homerischen Gesänge, der prachtvolle Partikelgebrauch? Und dieß alles wird vorgeschlagen, während Uebungen im Atticismus bei aller Anfängerschaft doch naturgemäß sind? Ich gestehe offen, daß mir prosaische Exercitien im homerischen Dialekte — Herr Ahrens möge mir den Ausdruck verzeihen — geradezu wie Caricatursskizzen der homerischen Gedichte erscheinen.

Nachdem der Kraftausdruck pädagogischen Zornes von der Leber hinweg ist, gehe ich in den Bedenken gegen den Anfang mit Homer wieder einen ruhigen Schritt weiter und sage:

4. Homer steht für die griechische Litteratur zu hoch, als daß man ihn zum **Abc-Buch** der griechisch lernenden Schullugend erniedrigen darf. Hier habe ich es mit dem fünften Grunde zu thun, den Herr A. für sein Verfahren (Element. S. VII) angeführt hat. Er lautet: „Die Homerischen Gedichte bilden durch In-

halt, Sprache und Geist die Grundlage der gesammten griechischen Litteratur, ja den Schlüssel zum Verständniß des ganzen griechischen Wesens. "Nun, was folgt daraus? Ich denke nach jeder Logik, daß ihn der Schüler genau kennen lernen müsse, oder daß er vor jenen Gedichten Respect bekomme, oder daß man dafür zu sorgen habe, ihm jenen Dichter nicht zuwider zu machen. Dieß alles wären meiner Ansicht nach Schlussfolgen, die sich pädagogisch rechtfertigen ließen. Aber daß man aus jenen Prämissen schließen müsse, man habe im Elementarunterrichte des Griechischen den allerersten Anfang mit Homer zu machen, das ist eine reine *petitio principii* oder ein Schluß philologischer Liebhaberei. Den Verfasser trifft besonders das zweite, indem er jene Eigenschaft den Homerischen Gedichten „in einem solchen Maße" zuschreibt, „daß der Schüler zur geistbildenden Bekanntschaft mit dem griechischen Alterthum auf einem naturgemäßerem Wege als an der Hand des Homer nicht angeleitet werden kann". Hier ist statt „Schüler" nur Philologe zu setzen und — alles hat seine Richtigkeit. Denn beim Anfange des Griechischen mit Schülern wird noch nicht auf die „gesammte griechische Litteratur" oder auf das „Verständniß des ganzen griechischen Wesens" losgesteuert. Das sind mit Rücksicht auf Schüler vornehme und überschwängliche Redeweisen. Will man indeß im Charakter der Gymnasien als „vornehme Lehranstalten" auch vornehme Rede gebrauchen, so kann man zur Noth das Wort „Schüler" unangetastet lassen; denn es handelt sich in der pädagogischen Frage um den Beweis für den ersten Anfänger, für den eine historische Litteraturwahrheit wie die obige nichts beweisen kann. Herr Ahrens hat daher vorsichtig diesen Ausdruck vermieden und dafür den unbestimmteren „Schüler" gesetzt. Für diesen muß allerdings in den beiden obern Classen der Homer, so zu sagen, das tägliche Brod sein, aber man darf ihn nicht zu einer Anfängerkost herabwürdigen wollen. Wie man nämlich das Kind zuerst mit Milch und Milchspeisen auffüttern muß, bevor es das tägliche Brod zu verdauen vermag, so muß auch der jugendliche Geist, der zuerst an das Griechische herantritt, mit einfacherer Nahrung als mit Homer gespeist werden, weil hier alle die Momente ins Spiel kommen, die unter den vorigen Puncten besprochen wurden.

Ich will die Sache noch von einer andern Seite mit einer andern Parallele zu verdeutlichen suchen. Homer hat bekanntlich für die alten Hellenen dieselbe Bedeutung wie für uns die Bibel. Wollte Gott, daß unser heutiges Leben so vom biblischen Christenthum durchdrungen wäre, wie noch der letzte heidnische Hellene von seinem Homer erfüllt ist! In der christlichen Volksschule aber pflegt man die Buchstaben, das erste Schreiben und Lesen nicht an der Bibel zu lehren und einzuüben,

sondern man benutzt dazu ein im Christlichen Geiste verfaßtes Lesebuch, einen derartigen Kinderfreund oder den lutherischen Katechismus. Erst wenn die Kräfte erstarkt sind, gibt man der Jugend die Bibel in die Hand. Und dieses Verfahren hat noch kein Pädagog der Bürger- und Volksschule getadelt, wohl aber hat jeder das Gegentheil für einen vorzuziehenden Fehlgriß erklärt. Ganz ähnlich verhält es sich bei den Elementen des Griechischen mit dem Homer. Diesen Dichter von den Anfängern zerplündern und zerzupfen zu lassen, das werden sicherlich viele als Verletzung der Auctorität erkennen, die jenem Sänger auf litterarischem Gebiete zukommt. Diese einfache Wahrheit ist um so beachtenswerther, weil die Achtung vor der Auctorität überhaupt nicht zu den hervorragenden Erscheinungen der Gegenwart gehört. Außerdem muß eine Kenntniß des Dichters dürftig und stümperhaft bleiben, die kaum begonnen schon wieder hinter der Beschäftigung mit dem Atticismus zurücktritt. Man gebe doch der Jugend den Dichter erst dann in die Hand, wenn dieselbe bis zur höchsten Stufe des Gymnasialunterrichts in der Kenntniß desselben ununterbrochen fortschreiten kann.

Dann braucht man auch keine gekünstelten Uebungen in einer Homerischen Prosa, die nie existirt hat, wiewohl schriftliche Uebungen rechter Art das Schülerverständniß des Dichters wesentlich fördern. Natürlich sind diese keine künstlich aus Homerischer Dichtung destillirte Prosa, sondern es können naturgemäß für die obern Classen nur **Versübungen** in homerischer Sprache sein. Diese sind aber die praktische Probe, wie tief die Schüler in das sprachliche Verständniß des Dichters eingedrungen sind. Ohne diese Uebungen wüßte ich Ilias und Odyssee mit Secunda binnen zwei Jahren für das erste Verständniß nicht ganz zu bewältigen, überhaupt keine nachhaltigen Erfolge zu erzielen, die mehr wären als dilettantische Routine. Diese kann man freilich mit der ersten besten Uebersetzung gewinnen. Allein wo poetische Uebungen und mündlicher Gebrauch des Griechischen mit den Vorgerückteren für Homer im Hintergrund stehen, da sind jene Faulkissen gar nicht zu brauchen: sie sind gleich vom Anfang herein vernichtet. * Doch die weitere Erörterung

* Wie das gemeint sei, darüber hat mein Aufsatz im October- und Novemberheft 1852 der Pädag. Revue das Nöthigste angedeutet, was vielleicht später einmal mit Rücksicht auf Homer genauer erörtert und mit concreten Beispielen beleuchtet wird. Uebrigens haben die dort ausgesprochenen Gedanken einige Gegner gefunden, deren Urtheil mir nicht gleichgültig ist. Ich werde daher die Einwände derselben, besonders die Gegenbemerkungen des Herrn Director Dr. Ellendt (im Programm zu Eisleben 1853) und des Herrn Professor Dr. Dietrich (in seinen Jahrb. 1853, Bd. 67 S. 349 ff.) nächstens in einem Artikelchen dieser Revue im Interesse der Sache prüfend

würde mich hier auf Abwege führen: ich kehre zu Herrn Ahrens zurück und erwähne gegen dessen Verfahren noch einen Nebengrund, nämlich

5. Homer ist nicht der Zweck des griechischen Unterrichts in den Gymnasien, wenn man auf deren Ursprung sieht. Die alte Wahrheit: „ein Reich wird am sichersten durch die Mittel erhalten, durch die es begründet ist,“ gilt auch dem Gymnasium und in demselben jedem einzelnen Gegenstande des Unterrichts. Nun sind die Gymnasien Anstalten der Kirche: sie dürfen von diesem historischen Boden niemals herabtreten, müssen vielmehr nach jeder Abirrung auf denselben zurückkehren, wenn sie nicht ganz in die Luft gestellt oder vom vermeintlichen Zeitgeiste überfluthet sein wollen. Das Griechische aber ist in dieselben eingeführt worden, damit besonders der künftige Theologe sein neues Testament und die griechischen Kirchenväter in der Ursprache lesen könne. Daher halte ich es — nebenbei bemerkt — für einen wesentlichen Vorzug der Tholud'schen Commentare zum neuen Testament, daß häufige Auszüge aus den Kirchenvätern gegeben sind. Dadurch wird nämlich der junge Theologe frühzeitig auf eine Quelle seiner christlichen Wissenschaft hingewiesen, in welcher das christliche Leben reiner und von fremdbartigen Elementen weit weniger zersetzt erscheint als in vielen der neuern Schriften. Daß ferner der künftige Jurist die Basilica und der Mediciner die griechischen Aerzte nicht ohne vielfachen Nutzen lesen werde, wird Niemand bestreiten. Wenn dieß letztere in der Wirklichkeit selten geschieht, so liegt ein Hauptgrund in der einfachen Erscheinung, daß die Schüler beim Abgange von dem Gymnasium nicht so viel Griechisch gelernt haben, um jene Autoren mit Leichtigkeit lesen zu können. Dahin aber muß und kann es das heutige Gymnasium bringen.

Alle diese realen Grundlagen der Wissenschaften aber führen auf die Prosa, also auf tüchtige Kenntniß des Atticismus, weil ohne diesen ein Verständniß der *κοινή* und des spätern Hellenismus nicht zu ermöglichen ist. Wer dagegen die Bedeutung des Homer für die Litteratur auch pädagogisch bis zu dem Grade in den Vordergrund stellt, daß er schon durch die ersten Elementarschüler des Griechischen den Dichter zerarbeiten läßt; wer keine Gefahr darin sieht, daß der spätere Schüler Attisches und Homerisches bunt durch einander mischt, weil die Macht des ersten Eindruckes immer ihr Recht behauptet; wer endlich consequent seiner philologischen Lieblingsidee geradezu behauptet, daß die Hauptaufgabe des griechi-

durchgehen. Das beste Kriterium der Wahrheit bleibt freilich überall, mit eigenen Augen zu sehen und mit eigenen Ohren zu hören, wo irgend ein Verfahren von der herkömmlichen Straße abweicht. Kollegen können ihre Kollegen am besten beurtheilen, und dieß mit beiderseitigem Nutzen, ohne daß Mißverständnisse dazwischen treten.

ichen Unterrichts sei, „durch den griechischen Geist, wie er sich in der Literatur und Sprache offenbart, bildend auf die Jugend einzuwirken“, — wer dieß alles zum Princip seines praktischen Wirkens erhebt, der entfernt sich vom historischen Boden der Gymnasien. Denn er setzt Philologie an die Stelle der Pädagogik, erhebt zum Zweck was nur Mittel sein kann, hofft „durch griechischen Geist“ zu erreichen, was nur durch christlichen Geist erreichbar ist, lehrt daher mit vorzeitigem Eifer den Sprachgeist philosophisch begreifen oder genetisch begründen, anstatt die Sprache selbst auf einfachste Weise lernen zu lassen und zu einem realen Stoffe der stetigen Übung zu machen; kurz man betritt mit dieser ganzen Methodik der Neuzeit einen Standpunct, der vom ursprünglichen Ziele der Gymnasien um ganze Himmelsweiten entfernt liegt. Und dann hat man kein Recht mehr, die Geschichte als Schutzwehr der Gymnasien in die Schranken zu rufen: denn man hat sein Gymnasium unter dem Charakter der bloßen Lehranstalt bewußt oder unbewußt in die Lebensluft des modernen Zeitgeistes hineingeführt.

Die weitere Erörterung dieses Punctes würde nöthig machen, auf das ursprüngliche Ziel der Gymnasien näher einzugehen und dabei Dinge zu berühren, die mit der vorliegenden Frage nicht unmittelbar in Verbindung stehen. Hier sollte das Ganze nur als Nebengrund angedeutet werden, weil ich recht gut weiß, was mir von Seiten des sogenannten „Humanismus“ oder der gepriesenen „Allgemeinbildung“ erwiedert wird. Näher liegend, weil unmittelbar in der Praxis begründet, ist das letzte Bedenken, das ich noch durchgehen will, ich meine

6. der letzte Erfolg des Anfangs mit dem Homer wird schon bei dem Eintritt des Schülers in die Prima, im glücklichsten Falle, der Wirklichkeit nach ganz derselbe sein, als wenn man mit dem Atticismus begonnen hätte. Abgesehen von allen den Uebelständen, die im Vorhergehenden besprochen wurden, und angenommen, daß alle Bedingungen des Herrn Ahrens von Lehrern und Schülern vollständig erfüllt werden, ist noch gar nicht bewiesen — was die Hauptsache ist —, worin die großen Vortheile des Homerischen Anfangs im Endresultate bestehen sollen. Mit dem Anfange der homerischen Sprache lernt der Schüler zugleich sehr vieles für den Atticismus, und mit dem Anfange des Atticismus lernt der Schüler zugleich sehr vieles für Homer. Der Verf. sagt selbst, was schon oben erwähnt wurde, im Element. S. VIII, daß durch den Anfang mit Homer „eine nicht geringe Masse eigenthümlich attischer Formenbildung dem Anfänger zunächst erspart bleibe“, und noch deutlicher heißt es S. XXIII, daß „die homerische und die attische Formenlehre im Grunde doch nur in

geringen Einzelheiten differiren". Da dieß nun stattfindet, so ist die nothwendige Folge, daß, wenn beides, Homerisches und Attisches, ordentlich gelernt worden ist, also etwa beim Eintritt in die Prima, in den Seelen der Schüler kein Unterschied wahrnehmbar wird, womit man begonnen habe, also der letzte Erfolg de facto derselbe bleibt. Womit man aber den Anfang machen müsse, das hängt von Erwägung der Bedenken ab, die vorher behandelt wurden. Daß der Anfang mit Homer ein schwierigerer sei, daß er nicht die nothwendige Sicherheit und Abgeschlossenheit einfacher Formen gebe, daß er mancherlei Künsteleien nöthig mache, um ihn überhaupt nur zu ermöglichen, das alles denke ich im Obigen gezeigt zu haben. Was gibt es also noch für stichhaltige Gründe, aus welchen das Beginnen mit Homer einen bessern Erfolg sichern soll? Ich sehe keine.

Doch Herr Ahrens erwähnt noch drei Gründe, durch die er sein Verfahren zu stützen sucht. Wir wollen sie betrachten. a. Es wird der interessante Inhalt der Odyssee berührt, vermöge dessen „der Knabe sich der mühseligern grammatischen Arbeit mit mehr Lust und Liebe und folglich mit mehr Erfolg unterzieht". Aber wenn schon beim Anfänger der Inhalt so gewaltig betont wird, so kann man zunächst die erste beste deutsche Bearbeitung von Becker, Agerodt, Kapp oder irgend einem Andern der Jugend in die Hand geben; zweitens muß ja doch die „mühseligere grammatische Arbeit" in den Elementen vorausgehen, ehe ans Lesen des Homer gedacht werden kann; drittens wird wahrlich vom Inhalte nicht viel genossen, wenn, wie Seite XX und XXI gesagt ist, „anfangs in der Stunde fünf Verse genommen" und auch „im zweiten Semester" nur „etwa zwanzig, später etwa dreißig Verse in der Stunde" bewältigt werden können. Ein solches Zerbröckeln des Inhalts, wie es nothwendig wird, ist eher geeignet, den Genuß eines Inhalts zu zerstören als zu befördern. Ein wahrer Genuß des Inhalts entsteht erst, wenn die Schülerkraft so weit erstarbt ist, daß sie größere Abschnitte des zusammenhängenden Ganzen bewältigen kann. Und dieß ist bei Homer vor Secunda nicht möglich. Viertens hat die maßlose Betonung des interessanten Inhalts die gefährliche Seite, daß schon für Anfänger auch auf geistigen Gebieten die vorzeitige Genußsucht Princip wird. Der Verfasser fügt außer dem hinzu, daß „die zusammenhanglosen Sätzchen, die Aesopischen Fabeln, die naturgeschichtlichen und geographischen Notizen, welche jetzt die Elementarbücher darbieten, dem Knaben, dessen geistige Kraft bereits an Lateinischen und übrigen Unterrichte erstarbt ist, eine übermäßig mager und unschmackhafte Kost gewähren". Allein dieß ist Geschmacksache, jedenfalls subjectives Urtheil des gereiften Alters. Was nämlich der

geistreichen Philologen, der tief in den Schacht der Homerischen Forschung steigt, wohl „mager und unschmackhaft“ sein mag, ist dennoch für „Knaben“ eine hinlänglich fette und schmackhafte Kost, die zugleich vor dem Schaden einer vorzeitigen Uebersättigung schützt. Denn selbst wenn in Wahrheit des Knaben „geistige Kraft bereits am Lateinischen und übrigen Unterrichte erstarkt“ sein sollte, so geht ihm doch im Griechischen eine ganz neue Welt auf, so daß er sich wahrhaft freut, recht bald „die Aesopischen Fabelchen, die naturgeschichtlichen und geographischen Notizen“ als leicht übersehbare Ganze auf realem Grunde geläufig übersezen und analysiren zu können. Endlich haben die Prädicate „übermäßig mager und unschmackhaft“, welchen Unterrichtsgegenstand man auch ins Auge faßt, in der wahren Pädagogik keine reelle Existenz. Denn die Jugend treibt alles gern, wofür sie der Lehrer zu interessieren weiß. Und dahin strebt jeder, den Gott aus Liebe und nicht im Zorne zum Pädagogen geschaffen hat, wie schwer auch in vereinzelt Fällen diese Aufgabe sein mag. Aber dafür ist Pädagogik eine Kunst, in der man nie auslernt. So viel zum ersten Grunde; wir kommen zum zweiten. b. Hier empfiehlt der Verfasser mit Recht schon beim Elementarunterricht eine sorgfältige Beachtung der Onomatik; nur meint er, daß dieselbe am besten durch Homer begründet werde. Seine Worte lauten Seite VI: „Im Homer finden sich die Stammwörter sammt ihren Ableitungen und Zusammensetzungen entweder noch in ihren ursprünglichen sinnlichen Bedeutungen oder in leicht verfolgbaren Anwendungen und Übertragungen.“ Das ist einerseits richtig und bleibt unbestreitbare Grundlage für die Untersuchung des rein wissenschaftlichen Lexikographen; andererseits aber folgt daraus nicht der Schluß, den Herr Ahrens für den griechischen Elementarunterricht gezogen hat. In diesem nämlich hat der Schüler, wenn er glücklich und naturgemäß fortschreiten will, nicht die ursprüngliche, sondern die gewöhnlichste Bedeutung der Wörter zuerst zu lernen. Darauf führt, wie ich meine, die Analogie in allen andern menschlichen Dingen. Denn überall lernt der Mensch auf den niedern Stufen der Entwicklung zuerst die Erscheinung kennen, und erst später folgt der Ursprung oder die Genesis derselben, so weit dieß überhaupt erreichbar ist. Ganz ähnlich in der Spracherlernung: die einfache Erscheinung ist in der gewöhnlichen Bedeutung der Wörter gegeben; die ursprüngliche dagegen wird erst durch genetische Entwicklung der Begriffe gewonnen. Wenn daher letztere am leichtesten im Homer sich findet, so folgt daraus nur, daß dieser der Anfangspunct für den Fortschritt sein müsse, nicht für den Schüler. Für diesen wird vielmehr, pädagogischer Folgerung gemäß, die Lectüre des Dichters in eine etwas spätere

Zeit verlegt. Hierzu kommt zweitens, daß die anfängliche Erlernung der gewöhnlichen Wörterbedeutungen, welche am häufigsten im Atticismus erscheinen, das Praktische ist, weil der Schüler nur mit diesen in praktischer Uebung etwas anfangen kann, während die ursprüngliche Bedeutung nicht selten ins Gebiet der bloßen Theorie gehört. Wie viele Wörter Homers sind von zweifelhafter Deutung und beruhen auf bloß traditioneller Annahme, so daß man über ursprüngliche Bedeutung derselben nicht sicher entscheiden kann! Wie selten aber ist dieß im Atticismus der Fall! Daher möchte auch von dieser Seite der attische Dialekt für den Anfang sich selbst empfehlen. Endlich ist ja sehr vieles aus Homer Gemeingut für die ganze Gracität geworden, so daß das aus dem Dichter für Anfänger wirklich Brauchbare schon im Atticismus enthalten ist. Wollte Gott, daß alle Tertianer nur „die Stammwörter sammt ihren Ableitungen und Zusammensetzungen“, die z. B. Xenophons Anabasis „entweder noch in ihren ursprünglichen sinnlichen Bedeutungen oder in leicht verfolgbaren Anwendungen und Uebertragungen“ darbietet, beim Austritt aus der Classe ordentlich gelernt hätten, der Lehrer der Secunda würde sich wahrlich gratuliren können! Die *ἀναξείκηνα* des Homer dagegen und vieles andere, was höchstens in den spätern Epikern sich erhalten hat oder in Dichtern seine weitere Fortbildung findet, sind doch für Anfänger ein unverdaulicher Nahrungstoff. Aller dieser Uebelstände ist man beim Beginn mit dem attischen Dialekte überhoben.

Noch ist c. ein dritter Grund übrig, der also lautet: „Die Bedeutungen der Formen, z. B. der Casus und Modi, lassen sich auf wenige auch dem Anfänger leicht faßliche Sätze zurückführen.“ Das kann nicht im Ernste gemeint sein. Denn die erste beste Seite eines Lesebuches oder der Anabasis bietet eine genügende Einsicht der „Bedeutungen der Casus und Modi“, so weit dieselbe dem Anfänger nothwendig ist. Wer freilich diese Lehren für die wissenschaftliche Philologie untersuchen und behandeln will, der muß natürlich von Homer seinen Ausgang nehmen. Auch der folgende Satz, der sich unmittelbar anreihet: „die ganze Syntaxis der Satz- und Periodenbildung ist einfach und übersichtlich, so daß sie dem des Lateinischen einigermaßen kundigen Schüler fast gar keine Schwierigkeiten macht“, kann für die Zweckmäßigkeit eines Anfangs mit Homer nichts beweisen. Denn „dem des Lateinischen einigermaßen kundigen Schüler“ macht auch die attische Syntaxis, wenn sie nur für Anfänger auf die einfachste Nothwendigkeit in der Praxis zurückgeführt wird, „fast gar keine Schwierigkeit“, und dem etwas weiter Gebildeten wird, wenn er später an Homer herantritt, noch außerdem das „fast“ pleonastisch, weil

ihm dann die Homerische Parataxis in der Wirklichkeit „gar keine Schwierigkeiten macht“, sondern wie eine reife Herbstfrucht gleichsam zur Belohnung von selbst in die Hand fällt.

Was daher Herr Ahrens in den unter b und c erwähnten Gründen dem Homerischen Dialekte ausschließlich oder vorzugsweise vindicirt hat, das ist nur zu Gunsten seines Verfahrens auf die wissenschaftliche Spitze gestellt; in der wirklichen Praxis mit Anfängern läßt sich dies alles eben so gut und in mancher Hinsicht noch besser beim Attizismus erreichen. Der Verf. beruft sich nebenbei auf die günstige Erfahrung, die er mit der Anwendung seines Verfahrens an zwei Gymnasien gemacht habe, und bemerkt in dem Element. S. XXV in Hinsicht auf Gegenstände: „Meine Rechtfertigung muß ich hauptsächlich von der Erfahrung erwarten.“ Ich werde mich niemals erühen, an den angeführten Erfahrungen auch nur ein Titelchen in Zweifel zu ziehen, aber das muß ich zu sagen mir erlauben, daß mit dem Erwähnten noch nicht viel gewonnen ist, weil es zur Zeit am finis coronat opus fehlt, an den letzten Erfolgen in den oberen Classen. Denn der Verf. sagt selbst Seite XXIII, daß „die gemachten Erfahrungen so weit noch nicht reichen“. Will aber Herr Ahrens alle Einwände gänzlich entkräften, alle Angriffe siegreich zurückschlagen, so gibt es dazu nach meiner Ueberzeugung nur ein Mittel, daß nämlich Herr A. im Stande sei, den nähern und entferntern Kollegen gereifte Primaner aufzuweisen, welche mehr Griechisch gelernt haben, daher die griechischen Schulautoren leichter und sicherer verstehen, als es bei zeitigerer Methode der Fall war. Gelingt ihm dieses durch die That zu bewähren und auch dann noch als praktische Wahrheit zu zeigen, nachdem er die griechischen Leistungen der Primaner auf den besten Gymnasien, wo man der herkömmlichen Methode treu geblieben ist, in der Nähe betrachtet und mit denen seiner Schüler verglichen hat: dann hat er trotz aller theoretischen Gegenstände den Sieg erlangt. Bis dahin aber wird es erlaubt sein, daß jeder Pädagog seine kalte oder warme Besonnenheit in zögernder Zustimmung wahre, wie zuversichtlich auch die Zuversicht und Hoffnungserfüllung im Verf. sich ausspreche. So heißt es Seite XXIII: „ich kann nur die zuversichtliche Erwartung aussprechen, daß die Resultate des auf dem bezeichneten Wege geleiteten Elementarunterrichts der beiden ersten Jahre gerade auf den höhern Stufen in recht erfreulicher Weise hervortreten werden.“ Wollen's abwarten, es hat keine Eile! Und Seite XXV wird gesagt: „So zuversichtlich ich erwarte, daß dereinst die Zweckmäßigkeit des Verfahrens, den griechischen Unterricht“ (d. h. doch den griechischen Elementarunterricht) „auf Homer zu begründen, allgemein wird anerkannt

werden, so wenig wage ich zunächst auf zahlreiche Zustimmung und Nachfolge zu rechnen." Diese Sprache, in ehrliches Deutsch übersetzt, bezeichnet ein ziemlich stolzes Selbstvertrauen. Ich will von den frühern dürftigen Versuchen dieser Art, die Dissen, Rautenberg („Homerische Fibel“ Schnepfenthal 1816), Marr („Anleitung, das Griechische mit der Odyssee zu beginnen“, Carlruhe 1822) angestellt haben, kein Prognostikon entlehnen, weil das Verfahren des Herrn Ahrens viel tiefer und geistreicher ist, aber das nochmalige „Wollen's abwarten“ möge wiederholt werden. Der gleich folgende Zusatz endlich: „Die meisten werden dieses Büchlein ignoriren, andere Gründe über Gründe gegen seinen Gebrauch vorzubringen wissen“, kann nunmehr dem ersten Theile nach auf diese Revue keine Anwendung finden. Was aber die „Gründe über Gründe“ betrifft, so wird eine sorgsame Prüfung zu entscheiden haben, ob die jedesmal angeführten pädagogisch stichhaltig sind und auf praktischer Grundlage ruhen. Ins Gebiet dieser Prüfung fällt schließlich die einfache Wahrheit, daß, wie überall auf der Erde nach den einzelnen Gegenden, so nach den Ruinen Athens verschiedene Wege führen, auch Umwege und Irrwege, die aber dennoch, wenn der Wanderer Mühe und Ausdauer anwendet, zuletzt an dasselbe Ziel bringen. In der Pädagogik dagegen fragt man, welches der nächste, sicherste und erfolgreichste Weg sei.

Ich bin mit meinen Bedenken zu Ende und glaube keinen wesentlichen Punct übergangen zu haben. Die ausführliche Erörterung aber möge durch die Wichtigkeit der Sache entschuldigt werden. Dabei konnte ich zugleich mit rücksichtsloser Offenheit sprechen, weil der Urheber des Verfahrens in der philologischen Wissenschaft bereits so hoch steht, daß er durch Lob nichts gewinnen und durch Tadel nichts verlieren kann.

Schließlich möge noch Einiges über den Charakter der Formenlehre selbst hinzukommen. Dieses Buch hat zwei Dinge zu vereinigen gesucht, die nun und nimmermehr in einem Werke sich vereinigen lassen: die pädagogische Praxis und die wissenschaftliche Forschung. In Ausgaben der Classiker für obere Classen mag R. W. Krügers Entschuldigung: * „in unsern Tagen ist der Absatz solcher Werke zu beschränkt, als daß der Buchhändler seine Rechnung finden könnte, wenn der Schriftsteller nur auf eine Classe von Lesern Bedacht nimmt“, allenfalls zulässig sein, aber in Schulbüchern für Anfänger ist solche Vereinigung ein entschiedener Mißgriff, dessen Folgen fast in jedem Para-

* In Beziehung auf seine Ausgabe des Iphigydides hinter dem »Register zur griechischen Sprachlehre für Schulen«. Berlin 1852.

graphen sich geltend machen. Daher findet sich in diesem Buche für Schüler 1. viel zu viel Belehrsamkeit, eine Menge der feinsten Distinctionen, die kaum in der Prima praktisch zu verwerthen sein möchten. Wenn man so viel gelehrten Apparat brauchte, um ein schulmäßiges Verständniß des Homer zu erzielen, so wüßte ich mit der Fassungskraft der Jugend, so weit mir wenigstens dieselbe bekannt ist, nicht auszukommen. Und wenn wirklich diese sprachlichen Feinheiten alle ins Bewußtsein der Schüler gebracht werden sollen, was bleibt denn dann noch zum Studium des Homer in formeller Hinsicht dem eigentlichen Philologen übrig? Ich weiß keine Antwort und täusche mich nicht gern mit Illusionen. Gegen den praktischen Gebrauch dieses Buches spricht 2. die fortlaufende Unterscheidung von Tert und später zu beachtenden Anmerkungen, was die Auffassung für Schüler schwieriger macht. Man vermißt den geebneten Boden, den die erste Jugend zum Lummelplatz braucht. Die vielerlei Regeln, Ausnahmen, Nebensbestimmungen und dergleichen, — das gibt keine feste Basis, keinen haltbaren Boden, sondern in jugendlichen Köpfen nur Confusion. Für den Anfänger muß alles so einfach, klar und durchsichtig sein wie der Bach, der im sommerlichen Sonnenscheine über Kiesel rinnt. Dieß ist freilich, so viel ich sehe, nur im Atticismus zu ermöglichen. Ich erwähne 3. den Mangel an Uebersichtlichkeit, indem der attische Dialekt auf den Homerischen bezogen und dadurch manche Lehre, die gleich im ersten Schuljahre nothwendig ist, entweder in einen Anhang oder an eine Stelle verwiesen wird, wo man sie nicht sucht. Ein Schüler wird in diesem Buche sich sehr schwer orientiren können. Dabei fürchte ich zugleich, daß durch fortwährende Betonung dialektischer Verschiedenheit das klare Verständniß des allgemein Griechischen im Schulunterrichte beeinträchtigt werde. Nicht minder unzweckmäßig für den Schulgebrauch sind 4. die maßlose Anzahl künstlicher Systeme in der Aufstellung der Verbalformen und der Modi, so wie die neue Terminologie. Der Verfasser hat nämlich für den Homerischen Dialekt zwölf, für den attischen fünfzehn Systeme angenommen. Sodann hat er das Wort „Modi“ in ganz anderer Bedeutung gebraucht, indem er § 46 bemerkt: „Jedes System enthält wieder eine Anzahl „Modi“, deren es im Ganzen sieben gibt: Primarium, Präteritum, Coniunctivus, Optativus, Imperativus, Infinitivus, Participium.“ Er hat also die herkömmliche Unterscheidung zwischen Modus und Tempus wieder vernichtet. Endlich gebraucht er die neue Terminologie aus seinen frühern Werken hier für die Schuljugend, so daß überall im Objectivum und Subjectivum statt von Activum und Pas-

frum u. s. w. die Rede ist, und der Schüler erst in § 180, 4 Anm. 2 die Belehrung erhält: „Gewöhnlich ist bei der Conjugation eine andere Terminologie üblich, die man sich merken muß, um in den Lexiken und in andern Grammatiken die Ausdrücke zu verstehen; nämlich“ 1c. Nun folgt die Erklärung. Aber abgesehen von der wissenschaftlichen Richtigkeit, bieten alle diese Dinge für Schüler nur verwirrende Schwierigkeiten. Hierzu kommt noch in der Flexionslehre § 48 die Anwendung der Namen „schwache“ und „starke Flexion“ in einem den deutschen Grammatiken entgegengesetzten Sinne, so wie in der Verbalformation die stetige Unterscheidung zwischen Wurzel und Stamm. Wie man nun durch dieses ganze Verfahren dem Anfänger eine klare und feste Einsicht in die Flexion und Formation der Verba beibringen könne, davon habe ich kein Verständniß. Die technischen Namen sind außerdem so tief in die Grammatiken und Lexika sämtlicher Sprachen übergegangen, daß eine Neuerung darin von **unabweisbarer** Nothwendigkeit geschützt sein müßte. Und diese hat der Verfasser noch nicht dargelegt. Er behauptet in der Formenlehre Seite VI, daß er die alte Terminologie nicht gebrauchen könne, „ohne die Einfachheit und Klarheit und zugleich die wissenschaftliche Richtigkeit der Darstellung aufzugeben“. Das letztere hat er mit den Männern der Wissenschaft abzumachen, bei denen er bis jetzt, so viel mir bekannt ist, in dieser Beziehung keine Beistimmung findet. Was aber die vermeintliche „Einfachheit und Klarheit“ wenigstens für die Schule betrifft, so ist dieß philologische Selbsttäuschung. Im Elementarbuche Seite XXVI liest man: „Am meisten, fürchte ich, wird die neue Terminologie in der Conjugationslehre Anstoß erregen, und ich hätte diese gern vermieden, wenn es ohne Aufopferung der wesentlichsten Vortheile für den Unterricht hätte geschehen können.“ Aber man beweise doch erst „die wesentlichsten Vortheile“, die ein junger Mensch für seine geistige Bildung gewinne, wenn er eine sprachliche Erscheinung mit diesem oder jenem Namen benennt. Dieß sind winzige Kleinigkeiten, die für Pädagogik keine Geltung haben, philologische Quisquilien, die die Schulpraxis nutzlos erschweren. Endlich halte ich das Buch für den Schulunterricht auch deshalb unzumuthig, weil es 5. überhaupt ein gelehrtes Bruchstück, eine bloße Formenlehre ist, mit welcher keine andere Syntax sich passend verbinden läßt. Das Buch ist so eigenthümlich eingerichtet, hat eine so selbstständige Anordnung, baut so künstliche Systeme und befolgt endlich eine von dem Herkommen so abweichende Terminologie, daß ich in der That nicht weiß, wie man die Syntax von irgend einer andern Grammatik auf geeignete Weise anreihen solle. Denn Syntax und Formenlehre müssen für die Praxis

der Schule in die engste Beziehung treten und harmonisch zusammenstimmen.

Dies sind in der Kürze die Gründe, aus denen ich das Buch für die Schule nicht brauchbar finde, und der Behauptung des Verfassers, „daß die praktische Bestimmung für den Elementarunterricht der wesentliche Zweck des Buches ist“, in Hinsicht des Zweckes nicht bestimmen kann.

Es bleibt noch die **rein wissenschaftliche** Seite zur Betrachtung übrig. Bei dieser wird jeder Pädagog, dem das Griechische am Herzen liegt, eine ganz andere Sprache führen, weil er vor einer solchen Leistung den Hut zieht. In dieser Wissenschaftlichkeit, auf deren Gebiete der Verfasser seine längst bewährte Meisterschaft von neuem bekundet hat, liegt der Werth, liegt die eigentliche Größe dieses Werkes. Ueber den Charakter desselben möge der Verfasser selbst reden Seite VI: „Dies Buch gibt den ersten Versuch einer historischen Behandlung der griechischen Grammatik nach dem Muster von Jacob Grimm's Meisterwerke der deutschen Grammatik. Es ist dies auf dem Titel ausdrücklich angedeutet, damit nicht mancher das Büchlein als eine der zahllosen Schulgrammatiken, welche nur auf praktische Nützbarkeit Anspruch machen, unbeachtet zur Seite schiebe.“ Dieser Gedanke ist vollkommen begründet und die Anerkennung wird dem Verfasser einen ungetheilten Dank erwerben. Denn kein Lehrer des Griechischen darf dieses Buch ohne die sorgsamste Beachtung lassen. Ich gestehe Herrn Ahrens ohne Rückhalt, daß ich seit langer Zeit aus keinem Werke für das tiefere Verständniß der homerischen Sprache so viel gelernt habe als aus dieser Formenlehre und aus Döderleins Glossarium (über letzteres anderwärts mehr). Man hat nur zu bedauern, daß diese Formenlehre nicht zu einer vollständigen Grammatik des Homer erweitert und daß nicht auch die Ilias mit gleichmäßiger Gründlichkeit beachtet worden ist.

Doch darüber mit Herrn Ahrens zu rechten, würde Undank sein. Man tröstet sich lieber mit dem allbekannten Sage: was noch nicht ist, kann werden. Darf ich mir indeß eine allgemeine Bemerkung erlauben, die sich bei Betrachtung mancher Stellen aufdrängen will, so ist es der Eindruck, als wenn die lang genährte Lieblingsidee, den griechischen Elementarunterricht auf Homer zu basiren, nicht ohne Einfluß auf die Forderung geblieben wäre, indem Herr Ahrens bisweilen einerseits den lebendigen Fluß der Sprache durch starre Regeln zu dämmen sucht und zur Emendation des Textes seine Zuflucht nimmt, andererseits durch vereinzelte Hülfe zur Aufstellung allgemeiner Regeln sich bestimmen läßt. So wird in erster Beziehung z. B. § 28 Anm. 8 bemerkt: „Für ἔργον ist an

den wenigen Stellen, wo diese Form steht, die richtigere Lesart ἔρος, so daß das Wort ganz der zweiten Declination folgt; ebenso scheinen bei γέλως die echten Homerischen Formen γέλος, γέλω, γέλον zu sein"; eine Ansicht, die auch Grasshof aufgestellt hat. Aber worin liegt die zwin-
gende Nothwendigkeit, dem Dichter die andere Bildung abzusprechen? Ich sehe keine, wohl aber die Möglichkeit, daß schon im ältesten Sprachbewußtsein ein Unterschied zwischen beiden Bildungen stattgefunden habe, wenn auch Döderlein (Glossarium § 76 u. 559) das Rechte noch nicht ganz getroffen haben sollte. In § 32 Anm. 4 läßt die vermeintliche Irthümlichkeit der Form ὄεσσι durch Analogieen mit ähnlichem Ausfall des ι sich stützen. In § 49 Anm. 6 soll der Coniunctiv des Präsens mit verkürztem Modusvocal ναυτίζεται Od. δ, 672 und πλάζομαι Od. ν, 204 (hier kann πλάζομαι auch Indicativ sein) durch Conjectur entfernt werden, ohne daß man einen anderen Grund sieht als Streben nach Vereinfachung. Dasselbe gilt von Anm. 7, wo dem Dichter der Optativ des Futuri entzogen werden soll. In den Regeln der Distraction § 51 Anm. liest man am Schlusse: „Diesen Regeln widerspricht ἀλώω Od. ε, 377"; und nun wird sogleich mit Kühnheit coniectirt, um die Regelmäßigkeit hier herzustellen, anstatt dem sprachlichen Flusse sein Recht zu lassen. Das Leben einer freieren Gestaltung wird ferner dem starren Gesetze unterworfen, indem § 52 Anm. 3 gesagt ist: „Eine unrichtige Art der Contraction hat sich eingeschlichen in ποντοπορούσης Od. λ, 11 statt ποντοπορεύσης aus -εούσης," welche Coniectur gerade für jene Rhapsodie zu gewagt ist, zumal da Homer (was Herr Ahrens § 77 Anm. 8 über-
gangen hat) neben εούσα auch ούσης hat Od. τ, 489 Warum weiter § 54 Anm. 2 die Bildung ἔξον, ἐβήσετο, ἐδύσετο nur dem „Aoristus I" zukommen und die herkömmliche Lehre von den Mischlingsformen verschwinden solle, davon sehe ich weder für die Wissenschaft einen Grund, noch für die Praxis einen Nutzen. Das ebendasselbst angeführte ἐνείκοι stützt sich übrigens bloß auf Il. 6, 147, wo Epigmer und Bekker ἐνείκαι aufgenommen haben. Ob die Formen ἔθηκα, ἦκα, ἔδωκα wirklich, wie § 76 gelehrt wird, als „Aoristi II" zu verstehen seien, ist wenigstens für die Schule ganz gleichgültig, weil von syntaktischer Seite zwischen erstem und zweitem Aorist kein Unterschied vorliegt und die Bemerkung, daß außer dem Homerischen ἐνήκαμεν die ähnlichen Formen in der spätern Gracität „gegen das ursprüngliche Sprachgesetz nach der scheinbaren Analogie des Singulars gebildet" seien, nichts weiter enthält, als bloße Behauptung normirender Gesetzmäßigkeit. Dieselbe Vorliebe zu starrer Regulirung bei Behandlung der G-Stämme zeigt Anm. 2. die Note: „Θέωμεν Od. ω, 485 ist falsche Lesart für θρέωμεν," während doch jedem στέωμεν

(Il. λ, 348. χ, 231. ω, 231), φθέωμεν (Od. π, 383) und Ähnliches als freie Gestaltung entgegentritt. In § 90 Anm. 1 werden die Formen *ἰσπεσθαι*, *ἰσπώνται*, *ἰσποίμην* (auch wohl *ἰσπέσθω* Il. μ, 350, 363 und *ἰσπόμενος* Il. κ, 246. μ, 395. ν, 570) ohne Weiteres durch Conjectur aus Homer entfernt, weil darin „das Augment ganz unregelmäßiger Weise“ beibehalten sei. Aber wenn der Spir. asper eine Abschwächung oder Beseitigung des ursprünglich anlautenden σ ist, wie hat Ahrens hier und § 83 trefflich erläutert, so liegt doch für Gedichte, in denen das Leben der Sprachformen noch keine erstarrte Krystallisation zeigt, die Annahme sehr nahe, daß im Aor. II. Med. eine Reduplication ihre Wirkung übe, indem die Form eigentlich *σεσπόμην* oder synkopirt *σπομην* gelautet habe, nach Abschwächung des σ in den spir. asper oder das *ἰσπόμην* natürlich seine Reduplication auch „in den anderen Modis“ behalten mußte. Nur in Compositis ist dieselbe wieder weggefallen, wie in *ἰσποπέσθαι*, *ἰσποπόμενος*, *μετασπόμενος*. Im Activ dagegen hat die alte Sprache nur *ἔσπον* (aus *ἔσπεον*) aus Ausbildung gebracht. Nach der Annahme § 95 Anm. 2: „Ein Präsens *ἔζομαι* gibt es in der besseren Gracität nicht; für *ἔζει* (Od. κ, 378 ist *ἔζω* zu lesen“, was früher schon Grashof vorgeschlagen hat, möchte es Vielen schwer werden, ein *ἔζω* an jener Stelle mit dem folgenden *ἄπτει* in Einklang zu bringen. Daher mußte wenigstens Grashofs seine Erörterung in der Kürze hinzukommen. Die Behauptungen § 100, daß *ἔσχεθον* = *ἔσπον*, *ἐξίαθον* = *ἐχίον*, und § 101, daß *τρωπάω* = *τρέπω*, *στρωφάω* = *στρέφω*, *τρωχάω* = *τρέχω* sei, scheinen mir durch die gründliche Behandlung dieser Punkte von Wenzel, mit dem Lobes im Resultate übereinstimmt, satzfam widerlegt zu sein, so daß derartige Regeln nicht mehr zurückkehren sollten.

Ich wollte nur Einiges andeuten, um deutlich zu machen, daß Herr Ahrens durch das Streben, die Homerische Formenwelt für die Praxis zu vereinfachen, in seinen gründlichen Forschungen bisweilen zu weit geführt worden sei, indem er für alles feste Regeln sucht und Schranken selbst da errichtet, wo die freiere Bewegung der Sprache durch heterogene Gestalten oder vereinzelte Ansätze zu neuen Bildungen ihr Recht behauptet. Damit hängt dann der Umstand zusammen, daß wiederum vereinzelte Erscheinungen zur Aufstellung beschränkender Gesetze Veranlassung werden. Auch hiervon einige Beispiele. Beim Pronomen indefinitum *τις* wird § 44 Anm. 3 gelehrt, daß die „sonderbare Nebenform *ἄσσα* nur vorkomme, wenn das vorhergehende Wort ein α durch *ῶσαν* verliert, z. B. *ὁπποῦ ἄσσα*. Aber es ist sehr früh, auf das einmalige Vorkommen dieser Verbindung in Od. τ, 218 sogleich eine

beschränkende Regel zu bauen. Sicherlich würde dann auch die Form ἄσσα vom Interrogativum diese Fessel tragen. Und wenn Herr A. seine Regel § 179 Anm. 2 sogar dem Atticismus beilegt, so wird hier die Beschränkung durch entschiedene Stellen widerlegt, wie schon ein Blick in Ast's Lexic. Platon. I. S. 304 ff. lehrt, wo nach neuerer Kritik noch außerdem zwei Stellen mit vorhergehenden Consonanten hinzuzufügen sind. Für φημί heisst es § 72 Anm. 3: „Das Iterativum hat gewöhnlich das Augment, also ἔφρασκον^a, wogegen die augmentlosen Iterativformen entschieden Einspruch erheben. Man hat vielmehr in den betreffenden Stellen theils ein neues Präsens φράσκω nothwendiger Weise anzunehmen, theils das Augment zu tilgen; aber eine neue Regel, die dem sonstigen Gebrauche der Iterativen widerstrebt, darf man nicht aufstellen. Zu rasches Verfahren dürfte auch § 82 Anm. das Gesetz über das Perfectum πέπονθα enthalten in den Worten: „Davon kommen nämlich bei Homer vor πέπονθα, πέπονθας, ἐπεπόνθει, aber anderseits Part. Fem. πεπαθῖα und Primar. Plur. 2 πέπασθε (denn so ist mit Aristarchus statt πέποσθε zu lesen), was nach § 57 Anm. 8 für πέπαστε steht aus πέπαθ-τε.“ Aber in den letztern Formen ist der a-Laut noch nicht gerechtfertigt worden. Betrachtet man nun in Od. ρ, 555 die auffällige Construction des Dativs πεπαθῖνι, die aus Homer nicht begründet werden kann, und die alte Variante πεπαθοῖνς, so wird man aus beiden Lesarten die Vermuthung wagen, daß der alte Sänger das παθοῦσα (Il. χ, 431) reduplicirt und ursprünglich πεπαθοῦσης gefungen habe und daß hiermit analog auch Aristarch's πέπασθε als reduplicirter Aoristus zu verstehen sei. Neu und scharfsinnig ist § 84 die Regel über das scheinbare Augmentum syllabicum ε statt der Reduplication, daß nämlich in den mit σ und folgendem Consonanten anlautenden Verben „das σ ursprünglich reduplicirt wurde, daß aber bei denselben das erste σ dann in den spir. len. anstatt in den asper verwandelt ist.“ Aber bedenklich macht doch der Umstand, daß erstens nicht die leiseste Spur jener „ursprünglichen“ Reduplication sich erhalten habe, wie etwa vom anlautenden ρ ein ῥερωπυμένος sich vorfindet, daß zweitens auch die nächste Verwandlungsstufe, der spiritus asper, in gebräuchlichen Perfecten nicht nachweisbar ist, daß endlich der sigmatische Anlaut mit folgendem Consonanten, statistisch betrachtet, keine so überwiegende Mehrzahl von wirklichen Perfecten bildet, um für die ganze Bildungsgeschichte der doppelten Consonanz im Anlaute maßgebend zu sein. Denn für Homer ist außer den erwähnten vier Beispielen nur noch ἔστωτο (Il. ζ, 155) anzuführen, von der zweiten Classe dagegen kommen zum Vorschein ἐφθιάτο (Il. α, 251), ἐκτῆσθαι (Il. ι, 402), ἐξενυμέ-

von (II. σ, 276) und zu den § 85 erwähnten Verben noch ἐρράδαται und ἐρράδατο. Für die übrige Gracität aber stellt sich das Verhältniß noch günstiger. Die Anführung des Einzelnen würde hier zu viel Raum kosten und ungehörig sein; ich wiederhole die Hauptsache: wenn das obige Gesetz nicht durch die Sprachvergleichung sich feststellen läßt, was ich nicht weiß, sondern wenn daselbe nur in ἔστηκα und ἴστημι seine Stütze sucht, so halte ich die ganze Regel für zweifelhaft. Von neuem liest man § 96 Anm. 4 die Bemerkung, die auch § 195 zurückkehrt, das χρέη sei „eigentlich ein Nomen indeclinabile = χρεῶ, χρεῶ Bedürfnis, Roth, welches aber wie ein Verbum impersonale gebraucht wird im Sinne von opus est, necesse est.“ Diese Regel enthält, wie ich meine, eine petitio principii. Denn um χρέη als Nomen indeclinabile hinstellen zu können, mußte erst χρεῶ seiner Formation nach evident alsäutert sein, abgesehen von andern Schwierigkeiten in der Erklärung der homerischen Stellen, die Herr A. noch nicht gelöst hat. Wo der Verfasser § 131 von metrischer Dehnung redet, hätte ich nicht ohne weiteres für dieselbe εἰλάτινος, εἰαρινός, εἰρεσίνη als Beispiele erwartet, da die Forschungen K. A. J. Hoffmann's zur Vorsicht rathen, auch nicht geglaubt, daß er durch bloß „metrische Dehnung in der Thesis“ mit den Versarten δυσαιών und ἀπήωροι sich abfinden würde. Denn — um nur vom Letztern zu reden, da das Erstere zur Ausführlichkeit nöthigte — das wäre ein schlechter Dichter, dem ἀπήωροι für den Hexameter Schwierigkeit machte. Döderlein (Glossar. § 16) hat wenigstens die Analogien ἄωροτο für ἥωροτο und das Hesiodische ἀπρωρεύντο angeführt. Ob aber damit das ἀπήωροι in Hinsicht der Analogieen μετήωρος, παρηώρος, συνήωρος, τετράωροι gerechtfertigt sei, das wird man bezweifeln müssen. Bothe's Conjectur ἀπρόωροι wird wohl das Rechte getroffen haben, da ἀπρόωρος und παρηώρος wenigstens aus der Anthologie nachweisbar sind. Doch genug. Die Regeln über „metrische Dehnung in Arsis und Thesis“ möchten einer kleinen Reform bedürftig sein. Die Lehre in § 163, c., daß „die verstärkten Formen διέξ, παρέξ, ἀνέξ nicht als Composita mit ἐξ zu betrachten sind, sondern im Wesentlichen nur die Bedeutung jener einfachen Präpositionen haben, z. B. διὰ = διὰ, παρέξελθεῖν = παρελθεῖν,“ — diese Lehre halte ich weder für die Wissenschaft noch für die Praxis ersprießlich. Denn bei genauerer Ansicht der betreffenden Stellen geben beide Präpositionen in ihrer vollen Bedeutung dem Gedanken seine schöne Nuancirung, und selbst an zwei Stellen, wo beim ersten Anblick der Schein für jene Annahme spricht, wird bei schärferer Beachtung des Zusammenhangs dieser moderne Schein den antiken Gefühle für plastische Schönheit weichen.

Inß einzelne Detail einzugehen, ist nicht meine Absicht, ich wollte nur andeuten, daß Herr A. bisweilen zu rasch aus vereinzeltten Fällen eine allgemeine Regel abstrahirt, und zwar aus bewußtem oder unbewußtem Streben, den Anfang des Griechischen mit Homer zu erleichtern. Noch einige Kleinigkeiten mögen hinzukommen, die sich kurz abmachen lassen, weil sie nur Nebendinge berühren und auf den Werth des Ganzen keinen Einfluß üben. In § 14 ist von der sedes des Accents die Rede mit dem Zufage: „man hält die sedes am sichersten ohne Irrthum fest, wenn man im Nom. sing. zählt, die wievielte Sylbe von Anfang des Wortes den Accent hat“. Da ist erstens etwas auffällig, daß der Reichthum unserer Muttersprache beim römischen Volke für Namenbezeichnung eine Aushülfe sucht; sodann hat der Verfasser seine eigene Regel überall außer Acht gelassen und nur in der herkömmlichen Weise geredet, indem er z. B. Anm. 3 bei ὄργυια und ἄργυια vom „Accente auf der drittletzten Sylbe“ spricht, in § 25 Anm. 2 bemerkt, daß gewisse Adjectiva „den Accent möglichst weit zurückziehen“ in § 27 c ebenfalls, daß „der Accent möglichst zurückgezogen wird“ u. s. w. In § 15 b liest man die gewöhnliche Deutung von „ἐπιλόκαμος, *on* schön**lockig**“. Aber auf keinem Toilettentische der Homerischen Damen findet man die Locken bezeichnet, auch nirgends ein Wort, das irgendwie auf den Lockenapparat sich bezöge, endlich kein Compositum, das darauf hinführte. Denn in den meisten Wörtern ist πλέκα flechten enthalten, in andern, wie in ἥχομος, wird nur das schöne Haar angedeutet. Man darf daher den Frauen und Mädchen der Homerischen Helden das schöne Haar oder die schönen Haar**flechten** nicht in Locken verdrehen, wie sie den Hetären in Athen (man denke an die Beschreibung der alten Maske τὸ τέλειον ἐταιρικόν) eigenthümlich waren, so häufig auch die Lexika und Uebersetzungen, und demzufolge die Bearbeitungen des Homerischen Sagenkreises für die Jugend von Locken reden. In § 16 Anm. 2 wird, wie schon oben erwähnt, das οἶσιν und ἀνάκτεσιν aus dem Homerischen Texte entfernt. Sollten denn die zahlreichen Beispiele dieser Endung in αἴγειςιν, ἄλγειςι, ἀνθεσίνεσι, ἔχνεσι, λιμέσι, ξίφειςι, ὄξεισι, ὄρεσι (οὔρεσι), ποδώκεσι, ποιμέσιν πολέσι, ῥάκεσι, σάκεσι, τεύχεσι, τοῖςδεσι, κείρεσι in keiner Beziehung einen analogen Anknüpfungspunct für die zwei obigen Beispiele enthalten? Ich habe Aufrecht's scharfsinnige Ansicht schon oben berührt. Zu § 36 b „ἐῆος und ἐάων, auch ἐῆος und ἐάων geschrieben“ will ich doch beifügen, daß der spir. asper nach einer ganz andern Ableitung eintrete. In § 37 vermißt man die streitigen Beispiele δεξιόφιν und ἀριστερόφιν. In der Angabe § 40 Anm. 2, daß die demonstrativ ge-

brauchten Formen $\acute{o}$, η , $\acute{o}\iota$, $\acute{\alpha}\iota$ „richtiger mit Accent geschrieben“ würden, bedurfte wohl der Plural einer besondern Note zur Begründung, so wie § 45 bei der „Diasiole, die einem Komma gleich sieht“, auch der bloße Zwischenraum zu erwähnen war, den dafür die neuern Ausgaben bieten. Nicht recht klar ist § 50 a der Ausdruck in den Worten: „Der Infin. object., wie $\tau\mu\acute{\alpha}\nu$ wird ohne Jota subscr. geschrieben, welches man bei der Contraction aus $\tau\mu\acute{\alpha}\epsilon\iota\nu$ erwarten sollte, weil dieses auch erst aus $\tau\mu\alpha-\epsilon-\epsilon\nu$ entstanden, und das Jota also nicht ursprünglich ist.“ Denn der letzte Causalsatz hat hier doppelte Function: Begründung des Hauptsatzes und Widerlegung des Zwischensatzes, wie das auf $\tau\mu\acute{\alpha}\epsilon\iota\nu$ bezügliche „dieses“ beweist. Deutlicher wäre jedenfalls: „aber dieses ist auch erst entstanden“. Auch die Sprechweise § 176 b: „Bei Homer findet sich das Wort überall nicht“, statt des einfachen nirgends ist auffällig. Die Erläuterung § 71 a: „Perf. $\kappa\epsilon\gamma\epsilon\nu\gamma\alpha$, ich bin geflohen und folglich nicht mehr in Gefahr“ gehört nicht hierher, weil sie nur materiell ist: das formelle Princip der Grammatik verlangte wenigstens: und bin noch auf der Flucht. In § 76 Anm. 5 steht II. τ , 239 ft. 209. Auffällig ist das § 108 Anm. 2 und anderwärts bei $\epsilon\acute{\iota}\kappa\omicron\sigma\iota$ angereihte $\nu \epsilon\phi\epsilon\lambda\chi$, da dieses bekanntlich bei Homer im einfachen Worte niemals gebraucht wird. Die § 109 Anm. 5 befolgte Ansicht, daß $\pi\rho\acute{o}\mu\alpha\chi\omicron\varsigma$ nur „eine verlängerte Form“ von $\pi\rho\acute{o}\mu\omicron\varsigma$ sei, wie $\nu\eta\pi\acute{\iota}\alpha\chi\omicron\varsigma$ von $\nu\eta\pi\omicron\iota\varsigma$, wird in beiden Worten nicht Jedermanns Beifall finden: ich halte es mit Döderlein. Dahin gehört auch § 116 d das über $\alpha\rho\gamma\alpha\lambda\epsilon\omicron\varsigma$ Gesagte, so wie § 128 C die Fiction $\delta\acute{\iota}\zeta\nu\zeta$, wozu ich in den Leipziger Jahrb. (B. 65, S. 364 ff.) gesprochen habe, und einiges Andere. Der herkömmlichen Gewohnheit folgt der Verf. auch ebendasselbe Anm. 2 in $\beta\alpha\rho\upsilon\sigma\tau\epsilon\nu\acute{\alpha}\chi\omega\nu$ und $\delta\alpha\kappa\rho\nu\chi\acute{\epsilon}\omega\nu$ als ein Wort geschrieben. Aber wer beim ersten Worte erwägt, daß Homer noch $\beta\alpha\rho\acute{\epsilon}\alpha \sigma\tau\epsilon\nu\acute{\alpha}\chi\omega\nu$ (II. θ , 334 v, 423. 538. ξ , 432. Od. ϵ , 420. κ , 76) und $\beta\alpha\rho\upsilon \delta\epsilon \sigma\tau\epsilon\nu\acute{\alpha}\chi\omega\nu$ (Od. θ , 95. 534) gesagt habe, der wird auch bei $\beta\alpha\rho\upsilon\sigma\tau\epsilon\nu\acute{\alpha}\chi\omega\nu$ die Trennung für nothwendig halten, und dieselbe bei $\delta\alpha\kappa\rho\nu\chi\acute{\epsilon}\omega\nu$ in Anwendung bringen, weil beim Dichter $\kappa\alpha\tau\acute{\alpha} \delta\acute{\alpha}\kappa\rho\nu \chi\acute{\epsilon}\omicron\upsilon\sigma\alpha$ (II. α , 414. ζ , 459.) $\theta\alpha\lambda\epsilon\rho\acute{o}\nu \kappa\alpha\tau\acute{\alpha} \delta\acute{\alpha}\kappa\rho\nu \chi\acute{\epsilon}\omicron\upsilon\sigma\alpha$ (II. ζ , 496. Od. δ , 556 κ , 201. 409. 570. λ , 5. 466. μ , 12. χ , 447.) $\tau\epsilon\rho\epsilon\nu \kappa\alpha\tau\acute{\alpha} \delta\acute{\alpha}\kappa\rho\nu \chi\acute{\epsilon}\omicron\upsilon\sigma\alpha$ (II. γ , 142) neben $\delta\acute{\alpha}\kappa\rho\nu\alpha \theta\epsilon\rho\mu\acute{\alpha} \chi\acute{\epsilon}\omega\nu$ (II. η , 426. π , 3. σ , 17. 235. Od. δ , 523. ω , 46) gefunden wird.

Doch genug solcher winzigen Kleinigkeiten, die das Wesen des Buches nicht berühren: denn der wissenschaftliche Werth dieses Buches im Ganzen und Großen bleibt bei jeder Gegenbemerkung un-

angetastet. Es wurde daher — was in diese Zeitschrift gehört — hauptsächlich die pädagogische Seite ins Auge gefaßt. Wenn ich dabei meine Feder nicht in Honig getaucht habe, weil ich keinen Lurus der Zunge befördern, sondern praktische Wahrheit mit der Wärme pädagogischer Ueberzeugung aussprechen wollte: so werde ich hoffentlich bei einem so gründlichen Gelehrten und geistreichen Manne, als welcher Herr Ahrens bekannt ist, keiner Mißdeutung ausgesetzt sein. In dieser Hoffnung schließe ich auch mit folgendem Gedanken: Wenn Herr Ahrens die Fesseln, an denen er sich bereits wund getragen hat, die Fesseln seiner vorgefaßten Lieblingsidee, das Griechische der Schüler mit Homer zu beginnen, ganz abstreifen und nur die rein wissenschaftliche Seite mit der ganzen Energie seiner tiefen Gelehrsamkeit ergreifen wollte, so würden wir von ihm ein Werk über Homerische Sprache erhalten, das als wahre Bereicherung der Litteratur zu betrachten wäre und für das er auf allseitigen unbedingten Dank zu rechnen hätte. Denn es würde dann These und Antithese zur schönsten Synthese sich auflösen.



Die mathematischen Aufgaben.

Von C. G. Scheibert.

Die mathematischen Aufgaben in den höhern Bürgerschulen (vielleicht auch in den Gymnasien *) haben, wie es scheint, eine Ausdehnung gewonnen und sind bis zu solchen Schwierigkeiten gesteigert, daß wohl einmal die Sache auch in der Revue wieder zur Sprache gebracht werden darf. Sie ist von Langbein in der Revue, Jahrgang 1846, Februarheft: „Verlauf und Ziel des mathematischen Unterrichtes in der höhern Bürgerschule“ besprochen worden, in welchem Aufsatze auch die Stellung der mathematischen Aufgabe sehr genau bezeichnet ist. Es sei erlaubt, die hier niedergelegten Gedanken in Erinnerung zu bringen. „Da sich hier die Nothwendigkeit mathematischer Aufgaben ergeben hat, so müssen wir untersuchen, welche Ausdehnung wir diesen Vorübungen zuzusprechen haben. Sie sollen eben nur Vorübungen sein für die hier nothwendige Geläufigkeit und Sicherheit; an dieser Forderung haben sie ihr Maß nach der einen Seite hin; andererseits haben sie es an dem systematischen, synthetischen Unterricht in der Arithmetik und Geometrie, dem sie zur Seite gehen müssen. Ihnen einen ganz selbstständigen, absoluten Werth beizulegen, scheint zunächst aus dem Gedanken her gerechtfertigt, daß, wenn irgendwo, so in und durch Aufgaben eine freie, selbstständige Thätigkeit und Arbeit des Schülers möglich und nothwendig sein müsse. Man würde einen vollständigen Cursus der Arithmetik und Geometrie in ein Gewand einkleiden können, und wenn wir oben von der synthetischen Methode es verneinen mußten, daß sie von vorn herein den Schüler selbstthätig und gewissermaßen schöpferisch fortschreiten ließe, wenn vielmehr in jeder neu eintretenden Sphäre von Begriffen und Gebilden die Zurückführung oder Subsumtion derselben unter die Grundbegriffe und Grundanschauungen nur durch Vermittlung des Lehrers für den Schüler möglich ist: so würde offenbar die Behandlung der Mathematik in systematisch auf einander folgenden Aufgaben unbedingt den Vorzug ver-

* Man kann über das, was die Gymnasien auf diesem Felde thun, kaum noch schreiben, da die Zeitschriften für die Gymnasien seit einiger Zeit wenigstens diese Seite wenig berühren und man doch billiger Weise nur das auf dem Felde der Pitteratur bisher Gewordene auch nur auf diesem Felde zur Sprache bringen darf. Nicht eine Vorlage soll das sein, sondern eine Entschuldigung und Verwahrung, daß die etwa im folgenden ausgesprochenen Bedenken nicht als Anklagen und Beschuldigungen dem aufgefäßt werden, welche nicht solche Wege einschlagen.

dienen. Denn die logischen Uebungen, die formale Bildung also, sind bei den Aufgaben genau dieselben wie bei den Lehrsätzen, nämlich scharfes Auffassen des Begriffes, Erkennen des Besondern in dem Allgemeinen und des Allgemeinen für das Besondere, umsichtiges, den Weg der Entwicklung mit steter Hinsicht auf das Ziel durchlaufendes Combiniren, zweckmäßiges, scharfes, erschöpfendes Schließen. — Aber die Selbstthätigkeit des Schülers tritt hier keinen Augenblick früher ein als auf dem andern Gebiete. Man kann den Schüler nicht befähigen, jede sich auf die ihm bekannten Sätze gründende Aufgabe ohne Hülfe richtig zu behandeln; der Lehrer muß den Schüler einüben, den besondern Fall unter das allgemeine Gesetz unterzuordnen, ihn auf die Grundanschauung, den Grundbegriff zurückzuführen; er muß diese Einübung für jeden neu eintretenden Grundbegriff, für jede neue Grundanschauung von vorne anfangen. Die Sicherheit auf einem Gebiete von Aufgaben ist ohne Einfluß selbst auf das nächstliegende neue; weiß der Schüler in einer, ja in mehreren ganz verschiedenen Reihen von Aufgaben am Ende auch bei jeder neuen dahin gehörenden noch so sicher und richtig den Punct zu treffen, von dem die Betrachtung auszugehen hat: so wird er doch, vor eine wieder anders gestaltete und einen neuen Ausgangspunct fordernde Aufgabe hingestellt, nur entweder durch ein glückliches Ungefähr, oder durch hundert mühselige verfehlte Versuche sie zuerst selbstständig zu lösen im Stande sein. Das aber ist nicht eine Aussicht, auf Grund deren man eine Anforderung an einen Schüler zu einer selbstständigen That machen darf. Oder sollen wir nun auf einmal auf den Schulbänken sogleich lauter mathematische Genies vermuthen und nach ihnen unsern Maßstab nehmen, nachdem kaum der alte Aberglaube vertrieben ist, daß überhaupt zur Mathematik Genie gehöre? Die Befähigung für die selbstständige Lösung von Aufgaben bleibt in der Reihe von verwandten, aus der sie kommt; jede neue Reihe muß vom Lehrer aus neue vorbereitet werden. Es gibt auch in diesem beschränkten Kreise keine allgemeine formale Bildung. So bleibt ja überhaupt die formale Bildung, an der Mathematik, oder an der Grammatik, oder an sonst irgend etwas gewonnen, eben auch in der Mathematik und in der Grammatik und in sonst irgend etwas stecken, und wird nicht etwa ein Hauptschlüssel, der jede Thür zu jedem andern Gebiete auch öffnet. — Da nun noch viel weniger die Schlaueit und Pissigkeit, oder die Umsicht, die an mathematischen Aufgaben gewonnen ist, auch schon absolute Schlaueit und Pissigkeit, oder Umsicht und Einsicht ist, da kurz und gut die mathematischen Aufgaben nicht als Zweck und Prüfstein hingestellt werden dürfen — oder welches

sind die mathematischen Aufgaben, die ein gebildeter Mensch als solcher auf lösen können? — so haben sie nur in den Dienst zu treten einmal des Fortschrittes in der synthetischen Behandlung der Mathematik; dann in den der Vermittelung und Verknüpfung ihrer verschiedenen Zweige. Sie dürfen also nur die Ausdehnung für sich in Anspruch nehmen, daß die Fundamentalconstructionen und Operationen geübt werden, die für den Fortschritt nothwendig sind; und daß sie Anwendungen des Wissens auf einen einzelnen vorgelegten Fall sind, an denen sich die vollständige Durchdringung und Aneignung der gewonnenen Begriffe und Anschauungen erweist " — So weit Langbein. Diese Ansicht scheint nicht die allgemeine zu sein, denn was an Aufgabensammlungen wie in Algebra so in Geometrie erscheint, was Grunert in seinem Archiv als Aufgaben für Schüler darbietet, was die Abiturientenaufgaben, welche von mehreren Schulen veröffentlicht sind, aufweisen, das alles schlägt über dieß Ziel hinweg. Diese Erscheinung zu erklären, ist wohl nicht schwer. Die höhern Bürgerschulen, denen man so oft den Vorwurf einer mangelhaften Bildung machte und noch macht, suchten in der Mathematik und Physik mindestens die Leistungen der Gymnasien zu übertreffen und im Allgemeinen haben sie dieses Ziel wohl erreicht. Da nun aber die Abiturientenprüfung nur das Feld der Aufgaben zur Prüfung anwies, so wurden die Schulen gezwungen, dieß Feld vor allem mit anzubauen, um auf demselben ihre Thätigkeit nachzuweisen. Andererseits war es die Erfahrung der mathematischen Lehrer, daß mancher Schüler für die Mathematik und in ihr mit lebhaftem Interesse erhalten wurde, wenn er nur bis zur Lösung auch der anfänglich unbedeutendsten Aufgabe geführt werden konnte, und daß die Schüler aus dem berechtigten Triebe nach selbstständigem Thun in diesem Aufgabenzusammenhang eine große Befriedigung finden und nicht selten einen großen Fleiß wie überraschende Kraftentwicklung an den Tag legen. So steigerte sich nun gegenseitig die Forderung der Abiturienteninstruction, das Ziel der Schule und der Wunsch der Schüler zu einer Höhe, welche nicht ganz gerechtfertigt zu sein scheint. Solche allmälige durch die Schüler hervorgerufene Steigerung zeigt sich auf andern Unterrichtsgebieten, und ohne alle Widerrede wird man einräumen, daß ein viel bedeutenderer Fortschritt in dem synthetischen Gange der Schule und ein weiteres Ziel auf demselben erreicht werden würde, wenn man Schul- und Arbeitszeit des Schülers vom Aufgabenzusammenhang ab- und dem eigentlichen Arbeiten in dem fortschreitenden Gange der Wissenschaft zuwenden könnte. Es dürfte ferner nicht gar schwer nachweisbar sein, daß man den Schülern wohl eine höhere Befähigung mitgegeben hat, wenn sie von einem

gegebenen Begriffe aus durch eine Reihe von Schlüssen construierend (systematisch) weiter schreiten können, als wenn sie schwierige, vereinzelt stehende, nur durch reiche Combination und durch glückliche Einfälle oder gar erlernte Kunstgriffe lösbare Aufgaben zu bewältigen geübt sind. Nicht minder dürfte der Gewinn, mit den Schülern dieß und jenes Gebiet noch durchwandert zu haben (z. B. sphärische Trigonometrie, analytische Geometrie, Functionslehre, selbst die Anfänge der Differential- und Integralrechnung), größer sein als der, welcher ihnen aus der Fertigkeit, pfiffige und knifflige Aufgaben zu lösen, erwachsen dürfte. Das Verhältniß ist ungefähr dem in der Betreibung der alten Sprachen sehr ähnlich. Jedermann dürfte es für vortheilhafter und geistbildender erachten, den mit Vocabel- und Grammatikkenntniß ausgerüsteten Schüler tiefer und weiter in das Gebiet der alten Litteratur einzuführen, als ihn für scharfsinnige und spitzfindige grammatische Untersuchungen zu befähigen. Wie in diesem angezogenen Verhältnisse sich die Stimme der Pädagogik hinlänglich und entschieden dafür ausgesprochen hat, nicht der Grammatik und den Feinheiten der Sprachgesetze ein gutes Stück der alten Litteraturkenntniß zum Opfer zu bringen; wie man ziemlich allgemein zugestanden hat, daß nicht die Grammatik Ziel und Zweck, sondern nur Mittel sein dürfe: so dürfte auch für die Mathematik ganz entschieden sich das pädagogische Urtheil auf die Seite neigen müssen, nicht die Kraft zu verwenden auf Lösung von Aufgaben als das letzte Ziel, sondern auf den Fortschritt im Systeme. Auch darf man sich nicht von der so sehr verlockenden Freude der Schüler an solchem Aufgabenlösen zu weit bestechen und bestimmen lassen. Die Schüler haben auch, wenn sie erst geübt sind, eine große Freude an selbstständigen grammatischen (im weitesten Sinne genommen) Untersuchungen, und doch darf man diese nicht zum Ausgangspunct des Lernens der alten Sprachen machen, wenn man nicht Philosophen im engen, ja engsten Sinne des Wortes bilden will. So und nicht anders ist es auch mit den mathematischen Aufgaben. Nur dann dürfen sie Ziel und Ausgangspunct werden, wenn man Mathematiker in dem engsten Sinne des Wortes bilden oder doch für ein Studium der Mathematik Vorbilden will. Das Vergnügen der Schüler an solchem Thun darf nicht den Lehrer und die Schule verführen, denn der Schule Aufgabe ist und bleibt die Arbeit. Auch in der Prima und in der ganz freien Unterrichtsform darf noch nicht das Vergnügen des Schülers allein oder auch nur vorwiegend der Bestimmungsgrund werden.

Außerdem ist aber noch ein gar wichtiges und vor dem pädagogischen Gewissen nicht so obenhin abzufertigendes Bedenken gegen die zu weit getriebene Uebung in Lösung schwieriger mathematischer Aufgaben. Man

kann sich freilich fast keine idealere Beschäftigung als diese denken, und wenn die Eitelkeit und Ehrsucht aus dem Spiele ist, so darf man in der Regel versichert sein, daß die Schüler zu den reinern und reinsten an Gemüth gehören, welche so recht mit Freude in diesen Aufgaben arbeiten und an deren Lösung ein so recht inniges Vergnügen finden; aber dennoch zeigt sich auch hierin eine Befriedigung am Einzelnen und Vereinzelten, ein Mangel an Streben nach Einheit in der Kenntniß oder an Streben nach systematischer Bildung. Jede Aufgabe, wenn sie solche Schüler recht locken soll, muß eine neue Pointe haben, und zwar eine solche, welche den innern systematischen Zusammenhang mit den frühern Aufgaben verzicht. Eine neue Aufgabe soll sie sein, nur dann reizt sie. Unsere langjährigen Erfahrungen sagen uns dieß ganz ausdrücklich und unwiderleglich. Ob man nun eine solche geistige Nützlichkeit, die sich in der Bearbeitung des Einzelnen genügt, als eine gute von der Schule überkommene Erbschaft bezeichnen kann? Man darf wohl zweifeln. Sammlung, Streben nach Einheit, Streben nach dem Auffuchen des Gemeinsamen in dem Besondern: das thut entschieden noth, mindestens auf der höchsten Stufe des Unterrichtes. Umarbeitung der Satzfolge in einem systematischen Gange eines Zweiges der Mathematik ist gewiß bildender als das Lösen von solchen feinen Aufgaben.

Zu dem Obigen kommt noch, daß alle diese mathematischen Aufgaben, wenn sie gelöst sind, für den Schüler kein anderes Interesse haben als das Bewußtsein, sie gelöst zu haben, also das Gefühl seiner Arbeitskraft auf diesem Felde. Was von dieser Arbeitskraft als solcher zu halten, das ist in der Revue 1847 Juniheft S. 385 ff. des Weitern dargethan. Sie kann und darf nun und nimmermehr der Ausgangspunct der Schulen werden. Es muß ein anderer und höherer Zweck als der letzte dastehen, und für den Schüler wird solche mathematische Aufgabe gleichsam fast ein Gegenstand, der für sich selbst seinen Zweck hat. Da sie ist so abgeschlossen, daß sie nicht einmal für die freie Unterrichtsform bequem verwandt werden kann. Sie kann nur dann gebraucht werden, wenn sie einen Fortschritt im Systeme machen läßt oder ihn vorbereiten oder erleichtern hilft.

Demgemäß dürften vornehmlich wünschenswerth sein

1. eine reiche Sammlung von elementaren, den synthetischen Gang des mathematischen Unterrichtes Schritt für Schritt begleitenden Aufgaben;
2. eine Reihe von Aufgaben, welche in den systematischen Unterrichtsgang eingreifen;
3. eine Reihe von Aufgaben, welche aus den verschiedenen Gebieten

des Wissens und namentlich der Physik einen gleichsam zu erschließenden realen Inhalt haben.

Die Aufgaben der ersten Art finden sich freilich in den Büchern von M. Hirsch, Heis und ähnlichen für die Algebra, doch sind dieselben für den beregten Zweck noch nicht ausreichend. * Soll die Mathematik sicher gelingen, so müssen gleichsam mathematische Exercitienbücher den Schülern in die Hände gegeben werden können, wie die Lehrer der Sprachen solche für alle Unterrichtsstufen haben, in denen sich eine und dieselbe Operation so oft wiederholt, bis der Schüler sie mechanisch so richtig macht, wie er das Object des Satzes sogleich richtig behandelt. Jede dieser Aufgaben muß zunächst nur ein mathematisches Gesetz (einen Satz) im Auge haben, gleichsam ein einfacher Satz sein, dann erst dürfen nach und nach mehrere Sätze in Anwendung kommen, vergleichbar den Beispielen über den erweiterten Satz, und dann erst dürfen sie Schlußreihen enthalten von einem Satze auf andere, gleichsam Periodenbaue. Um dies einigermaßen deutlich zu machen, mögen hier einige Beispiele für einen ganz kleinen Umfang stehen, und zwar für die Addition: $a + a$; $a + 2a$; $2a + 3a$; $ab + ab$; $ab + 3ab$; $3ab + 5ab$; $\frac{a}{b} + \frac{a}{b}$; $\frac{a}{b} + 4\frac{a}{b}$; $5\frac{a}{b} + 7\frac{a}{b}$; $a + b + a + b$; $a + b + 6(a + b)$; $7(a + b) + 8(a + b)$; $a - b + a - b$; $a - b + 9(a - b)$; $4(a - b) + 5(a - b)$; $a^2 + a^2$; $a^2 + 8a^2$; $8a^2 + 9a^2$; $\sqrt{a} + \sqrt{a}$; $\sqrt{a} + 4\sqrt{a}$; $5\sqrt{a} + 7\sqrt{a}$; $a\sqrt{b} + a\sqrt{b}$; $a\sqrt{b} + 3a\sqrt{b}$; $4a\sqrt{b} + 8a\sqrt{b}$ 2c. So würde allerdings die Mathematik auf jeder Stufe ein Exercitienbuch für mündliches Lösen solcher Aufgaben verlangen. Daneben dürften dann auch Aufgaben, welche mehr Nachdenken und mehrere Operationen verlangten, für häusliche und schriftliche Aufgaben an geeigneter Stelle eingestreut werden müssen. Langjährige Erfahrung und ein auch nicht bloß von Selbstliebe beurtheilter Erfolg hat uns solche Uebungsreihen an die Hand gegeben und in die Hand wachsen lassen, deren Druck nur darum verschoben ist, weil die Schüler einer Schule die Kosten desselben nicht decken und noch von keiner andern Seite her das Bedürfniß nach solchen mathematischen Exercitienbüchern laut geworden ist. So möge auch hier eine Andeutung des Exercitienbuchs für die Geometrie einen Platz gewinnen.

Nenne man die drei Winkel eines Dreiecks: A, B, C, die ihnen gegenüberliegenden Seiten: a, b, c; die auf sie

* Für die Geometrie ist uns nur bekannt geworden: das Schulbuch zu Graßmanns Raumlehre, zweiter Theil, und die Geometrie der Alten in 824 Aufgaben 2c. von Dr. Lorenz Woedel. Zweite Auflage. Nürnberg 1847.

gezogenen Höhen: h_1, h, h_2 ; die nach ihnen gezogenen Schwerlinien: f_1, f, f_2 ; die nach ihnen gezogenen Linien, welche die gegenüberstehenden Winkel halbiren: s_1, s, s_2 ; die Höhenabschnitte $m_1, n_1; m, n; m_2, n_2$; die Abschnitte, welche die Strecken s bilden: m', n' etc.; den Radius des umgeschriebenen und eingeschriebenen Kreises r und ρ , den Inhalt: i ; den Winkel, welchen zwei solche Strecken, z. B. f und s miteinander machen, mit: fs ; eine beliebige Strecke von einer Winkelspitze mit: $\sigma_1, \sigma, \sigma_2$ und die Seitenabschnitte mit: p, v etc. *

Esien nun die Sätze über die Bestimmung der Dreiecke (Congruenz) gewählt und zwar in der Folge, daß es bestimmt sei 1. durch zwei Seiten und den eingeschlossenen Winkel, 2. durch eine Seite und zwei Winkel, 3. durch drei Seiten, 4. durch zwei Seiten und den der größern gegenüberliegenden Winkel. So dürften folgende Aufgaben im Exercitienbuche (mathematischem Lesebuche) stehen: ad 1. Ist das Dreieck bestimmt durch: m, h, b ; m, h, n ; c, a, sc ; f, b, sb ; s, m', sb ; c, f, sc ; $c, a, A + C$; $c, s, A + C$ etc.; — ad 2. durch: h, ha, hc ; b, B, hc ; s, B, sb ; h, A, B ; h, A, C ; m, ha, B ; m, B, C ; m, ha, B ; m', C, sc ; m, C, hs ; a, ha, hs ; m, C, hf ; a, ha, sb ; f, sh, sc ; a, B, sn' ; etc.; — ad 1 und 2 durch: m, h, sh ; m, h, sb ; h, n', sb ; b, s, sb ; m, h, hc ; m, h, B ; a, s, B ; m', s, sb ; etc.? — Diese Aufgaben lassen sich leicht für ein solches Lesebuch vermehren. Wie sie für die Fälle ad 3 und 4 und dann für die Verbindung derselben zu stellen sind, ist ja leicht zu sehen, und so brechen wir hier ab. Wie der Fortschritt zu Summen und Unterschieden und auch andern Elementen der Dreiecke nach und nach vorzuschreiten habe, das hängt von dem zu nehmenden systematischen Gange ab. Eine zweckmäßige und gleichförmig durch alle Aufgaben hindurch gehende Bezeichnung dürfte auf einen kleinen Raum viele Aufgaben zusammendrängen lassen.

Die zweite Reihe von Aufgaben, die um der freien Unterrichtsform willen vermist werden, sind nur von den in den Systemen hergebrachten und in ihnen gewöhnlich mitgenommenen vertreten, als: einen Winkel zu halbiren, eine Strecke zu halbiren, einen Perpendikel zu fällen und zu errichten, einen Winkel anzutragen, eine Parallellinie zu ziehen,

* Es sei erlaubt, diese von Prof. Buchner in Elbing entlehnte Bezeichnungsweise den mathematischen Lesern zu proponiren. Die Schüler gewöhnen sich leicht daran, und die Aufgabe ist leicht erteilt. Man läßt sie immer erst durch die Schüler in die Schriftsprache übersetzen.

eine Strecke einzutheilen und einige andere. Die Nothwendigkeit der Vermehrung solcher Aufgaben läßt die erfahrenen Lehrer der Mathematik immer entschiedener auf einen Vorkursus der Mathematik in den Schulen hindrängen, in welchem nach ihrer Meinung der Gebrauch des Circels und Lineals geübt und Bekanntschaft mit den räumlichen Gebilden erreicht werden soll. Ohne einem solchen Vorkursus irgendwie seinen Werth absprechen zu wollen, so haben doch alle bis jetzt dargebotenen Lehrmittel sich noch keine rechte Anerkennung in den höhern Schulen schaffen können. Graßmanns Raumlehre zweiter Theil ist noch immer unübertroffen, und doch hat sie mit Recht und aus einem vielleicht richtigen Tacte ihre Geltung mehr nur in den eigentlichen Bürgerschulen finden können.

Es wird in den höhern Schulen zum Theil durch die Schüler, zum Theil durch die eigenste wissenschaftliche Richtung des Lehrers immer gar bald dieß rein konstruirende Gebiet verlassen und zu einem Beweisen aus Begriffen übergegangen. Nach den Sätzen über die Bestimmung des Dreiecks könnten etwa folgende Aufgaben statthaben:

Nach 1. Welche Größenverhältnisse finden in einem Dreieck statt, wenn $m = n$; $h \perp f$; $m = \frac{b}{2}$; Lehrsatz: wenn $a = c$, so ist $m' = n'$,

$[A = C]$, $s \perp h$, $s \perp f$, $m' \perp m$, $m' = \frac{b}{2}$, $s_b = R$, $f_b = R$ u. (der eingeklammerte Satz wird als Satz fixirt und eingepägt).

Ueber b sind zwei gleichschenklige Dreiecke beschrieben und die Spitzen verbunden, es sollen alle Größenbezeichnungen aufgesucht werden. [Einen Winkel, eine Strecke zu halbiren, ein Loth zu fällen, zu errichten.] Ziehe σ so, daß $\nu = 2n$ wird, was folgt für das Verhältniß der Winkel A u. C , hc u. ha , der m' u. n' , σ und c ? Ziehe σ_1 so, daß $\mu_1 = c$ wird, was folgt für A u. C , um wie viel ist $A \nabla C$? — Wenn $a \nabla c$, so ist $[A \nabla C]$ (der Satz wird wieder fixirt und eingepägt). Wenn $a \nabla c$, so $m \nabla n$; $ha \nabla hc$; $m' \angle m$; $m \nabla \frac{b}{2}$. Kehre die Sätze um.

Wenn $A \nabla C$, so ist $ha \nabla hc$, $m \nabla n$; $[a \nabla c]$; $m' \angle m$; $m \nabla \frac{b}{2}$. Wenn

$f = \frac{1}{2} b$, so ist $B = R$. Wenn $B = R$, so ist $f = \frac{1}{2} b$. Wenn $s = \frac{b}{2}$ so ist $B = R$, $a = c$, $A = 45^\circ$. Die Diagonalen in einer Raute halbiren sich, die Winkel und stehen senkrecht auf einander. Wenn in einem Viereck sich die Diagonalen unter rechten Winkeln halbiren, so ist es eine Raute. Zu gleichen Centriwinkeln gehören gleiche Sehnen. Die Strecke, welche den Centriwinkel halbirt, halbirt auch die Sehne und steht auf

* Wenn die Höhe zugleich die Grundseite halbirt.

ihz senkrecht 2c. Wie man nach dem zweiten Satze der Dreiecksbestimmung und nach dem dritten und dann in Verbindung je zweier derselben Uebungsaufgaben dieser Art zu stellen hat, das ist hienach wohl deutlich geworden. Wie nun hiemit 1. der freie Unterricht auf diesem speciellen und gar engen Gebiete dargelegt ist und 2. durch solche Aufgaben ein sicheres und bequemes Fortschreiten im systematischen Gange vorbereitet werde, ja manche Schritte wirklich ganz selbstständig von den Schülern gemacht werden, das braucht keiner Erinnerung.

Leider kann nicht so kurz dargelegt werden, wie auf dem algebraischen Gebiete die Aufgabensammlung einzurichten ist, da die gewöhnliche Behandlungsweise dieses Gegenstandes nicht dazu gemacht ist und hier an diesem Orte nicht eine Darlegung eines zweckmäßigen Systems gegeben werden kann. Indem man auf dem gewöhnlichen Wege gar zu bald das Gebiet der Gleichung betritt und nur noch umformt, so verliert man auch bald die geistbildende Seite desselben und namentlich eine Begriffsentwicklung. Wenn man sich der Operationen durch Gleichungen so lange wie möglich entschlägt, so kann man nach den festgestellten Begriffen der drei Jährlufen die größte Menge der algebraischen Lehrsätze durch eine solche Reihe von Aufgaben gewinnen, an deren Auffindung die Schüler ein nicht geringeres Interesse haben als an dem Finden und Beweisen der geometrischen Sätze und in deren Handhabung man ein eben so reiches Material für den freien Unterricht gewinnen kann.

Die dritte Reihe der Aufgaben würden vornehmlich für die Prima zu bearbeiten sein. Sie müßten Feldmessen, mathematische Geographie, Astronomie, Mechanik, Statik, Optik, Akustik, Wärmelehre umfassen. Durch eine solche Aufgabensammlung muß, wie das schon so oft angedeutet ist, ein von der Mathematik gesonderter physikalischer Unterricht in der Prima überflüssig gemacht werden, n. b. wenn die Experimentalphysik in der Secunda ganz abgemacht ist. Wie die Sache jetzt liegt, so fallen sich Mathematiker und Physiker oft in den Kram. Der Mathematiker greift mit seinen Aufgaben in das Gebiet des Physikers und dieser übt wörtlich mit seinen Aufgaben Mathematik, und beide zersplittern dem Schüler Zeit und Kraft und trennen ohne Noth und zum Schaden einer höhern einheitlichen Entwicklung dasjenige, was eben schon in der Vorstellung des Geistes zu einem Einheitlichen sich gestaltet haben soll. Allerdings muß erst, wenn das in den Schulen geschehen darf,

ein anderes Reglement für die Abiturientenprüfung gemacht werden, welches nicht mehr die Trennung der zusammengehörigen Disciplinen und so Zersplitterung, sondern Einheitlichkeit derselben

(als Ausgangspunct der Schulbildung) festsetzt. Ein sehr wichtiger Beitrag für diese Reihe von Aufgaben ist geliefert von

Dr. F. E m m a n n, Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin. Physikalische Aufgaben nebst ihrer Auflösung. Eine Sammlung zum Gebrauche auf höhern Unterrichtsanstalten und beim Selbstunterrichte. Mit 3 Figurentafeln. Leipzig bei Wiegand 1852. 189 S. 8°.

Dies Werk umfaßt alle Zweige der Physik, in welche und so weit nur irgend die Mathematik ohne höhern Calcul eingedrungen ist; es hat auf allen Gebieten die zweckmäßigsten Aufgaben in einer zweckmäßigen und instructiven Folge zusammengestellt; es löst durch den Gang der Aufgaben Schwierigkeiten, welche sonst nicht leicht zu heben sind; es nimmt Rücksicht auf die freie Unterrichtsform insoweit, als verschiedene Aufgaben an verschiedene Schüler vertheilt in ihrer Gesamtlösung zu einem Schlusse führen, der dann ein höheres Gesetz ausspricht. Es kann, wenn erst Mathematik und Physik in der Prima zu ihrer richtigen Stellung, d. h. zu ihrer Vereinigung gekommen sind, dies Werk nicht nur gebraucht werden, um in seinen Aufgaben die in der vorigen Classe durch Anschauung gewonnenen Gesetze stets präsent zu erhalten und weiter zu entwickeln, sondern es kann recht eigentlich — unter der unerläßlichen Voraussetzung der Vereinigung beider Zweige zu einem Unterrichtsgegenstande — das Buch für die freie Unterrichtsform werden, da ein jeder Primaner jeden Abschnitt muß für sich durcharbeiten und seinen Mitschülern vortragen können, wenn der Lehrer nur darauf merkt, daß jedem Schüler nicht mehr Mathematik zugemuthet werde, als er nach seinem Aufenthalte in der Prima haben kann. In der Schultube entstanden und für Schüler bereits seit Jahren erprobt, ist es ein Hülfsmittel für den Unterricht, wie man es für die andern beregten Zweige nur irgend wünschen kann. Denn daß sich nicht von der Feldmessaunst, Geodäsie, Astronomie, mathematischen Geographie bei wenigen eingewobenen Erklärungen ein ähnlicher Gang von Aufgaben zusammenstellen ließe, das wird wohl keinem Zweifel unterliegen.

Will man nun neben diesen Aufgabenreihen noch andere Aufgaben lösen lassen, welche gleichsam mehr für die mathematischen Köpfe berechnet sind, so ist an solchen Aufgaben in der neuern Zeit ein großer Schatz aufgehäuft worden und namentlich auf dem Felde der Construction. Es sei nur an Jacobi, Holleben, Richter, Unger, Diesterweg, Nagel, Adams erinnert. Die Algebra hat eine reiche Ausbeute in den schon oben genannten Werken von Hirsch, Heis und andern. Am wenigsten ist für die eigentlich trigonometrische Behandlung der Aufgaben geschehen. Außer den trigonometrischen Aufgaben von Kolla de Rosen und v. Gra-

homösi, Königsberg 1822, und Aufgaben über das geradlinige Dreieck, trigonometrisch gelöst von Aug. Richter, Elbing 1835, sind keine derartigen Arbeiten erschienen, welche für Schulzwecke so recht geeignet wären. Diesem Mangel hat nun abzuhelpen gesucht

Dr. Aug. Wiegand, Oberlehrer der Mathematik und erster College an der Realschule zu Halle, Mitglied des naturwissenschaftlichen Vereines daselbst: Sammlung trigonometrischer Aufgaben aus der reinen und angewandten Mathematik. Mit Auflösungen und vielen Zahlenbeispielen. Mit 61 Figuren. Leipzig 1852 bei Reclam jun. 215 S.

Der Herr Verf., ein fruchtbarer Schriftsteller für die Schulen und deren Bedürfnisse, möge die voranstehenden Worte freundlichst als eine Vorrede zur Anzeige seines Buches ansehen, wodurch wir ihn, neben andern Arbeitern auf dem Felde der Methodik, haben auffordern wollen, auch noch eine andere Seite der Schülerbeschäftigung ins Auge zu fassen als die, welche in der Lösung solcher feinen Aufgaben besteht. Vielleicht findet unser Gedanke bei ihm Anklang. Möge er aber nicht dieß so verstehen, als wäre diese vorliegende Arbeit nicht dankenswerth. So lange die Schulen noch solche Exercitien treiben müssen für ihre Abiturienten-
cramina, so lange wird man auch solche Beiträge willkommen heißen. Zweckmäßige Aufgaben zu erfinden ist nicht so leicht, man muß viele Arbeit umsonst thun, ehe eine gelingt. Nicht minder dankenswerth ist, daß der Herr Verf. die Aufgaben vollständig gelöst gibt, denn dem Lehrer wird Arbeit erspart, und gestehe man sich es nur, man fällt nicht immer sogleich auf den Weg, der zur Lösung am bequemsten führt, und findet ihn wohl auch bisweilen gar nicht. Das liegt in dem Wesen solcher vereinzelter Aufgaben, namentlich wenn sie eine gewisse Pointe haben, weshalb sie ja eben für die Schule als allgemeines Beschäftigungs- und Übungsmittel einen mehr untergeordneten Werth (nach unserer Ansicht) haben sollten. Das Buch enthält: 64 Formeln der ebenen Trigonometrie ohne Beweis, als Formelntafeln zusammengestellt, 29 Umwandlungen trigonometrischer Formeln, 35 trigonometrische Gleichungen, 19 Aufgaben aus dem rechtwinkligen Dreieck und eine Tafel von 131 pythagoräischen Dreiecken, für welche die Seiten, der Inhalt und die Winkel in Zahlen berechnet sind; 61 Aufgaben über Verhältnisse einzelner Winkelfunctionen, Seiten und anderer Strecken und namentlich der Radien des ein- und umgeschriebenen Kreises; 27 Aufgaben über Berechnung des schiefwinkligen Dreiecks mit ausgerechneten Zahlenbeispielen und dazu noch eine Tabelle über 50 Dreiecke, deren Seiten, Winkel, Radien und Inhalt in Zahlen gegeben ist; 9 Aufgaben aus dem Polygon, 13 Aufgaben aus dem Kreise, 17 Aufgaben aus der an-

gewandten ebenen Trigonometrie, 12 Aufgaben über goniometrische Reihen 16 vermischte Aufgaben. So ist eine reiche Auswahl geboten. Nach der Versicherung des Herrn Verf. sind diese Aufgaben von seinen Schülern gelöst und so in der Zweckmäßigkeit bereits erprobt. Besonders Dank verdient der Herr Verf. für die Zahlenbeispiele.

Nach selbsteigener Durcharbeitung aller dieser Aufgaben kann versichert werden, daß die meisten Aufgaben sehr zweckmäßig gewählt sind und von leichteren zu schwierigeren fortschreiten und wohl auch meist sich in der Sphäre der Schüler einer höhern Bürgerschule halten. Immerhin dürfte es Schulen geben, welche die eine oder andere von den Aufgaben berührte Seite weniger cultiviren; aber da hat der Herr Verf. durch die sorgfältige Scheidung nach Materien den Fingerzeig in das Buch selbst hineingelegt. Ebenso darf hinzugefügt werden, daß die gegebenen Auflösungen meist immer einen sehr zweckmäßigen, oft auch überraschenden und eleganten Weg einschlagen.

Da gewiß bei dem fühlbaren Mangel solcher Hülfsmittel für viele beschäftigte Lehrer das Buch über kurz oder lang eine neue Auflage erleben wird, da auch den Schülern nicht lange verborgen bleiben wird, daß die Auflösungen gedruckt zu haben sind, zumal wenn ein Lehrer unvorsichtig genug sein sollte, seinen Schülern

den vom Verf. herausgegebenen Abdruck der Aufgaben ohne Auflösungen in die Hände zu geben, so dürfte es der Herr Verf. im Interesse der Sache nicht übel nehmen, wenn hier einige Winke über Besserungen und Vervollkommnungen gegeben werden.

Die Umwandlungen der Formeln im ersten Capitel dürften nur dann von Interesse sein, wenn sie ein Aggregat irgendwie in eine logarithmisch zu behandelnde Form bringen, denn nur so hat man einen nennbaren Zweck. Die Aufgaben, welche wirklich auf einem Kniffe beruhen, welche zu finden die Aufgabe kein Moment bietet, bleiben wohl besser ausgeschloffen. Es sind dahin nach unserer Ansicht zu rechnen Nro. 1, 3, 8, 10, 19, 29, 30, 41, 84, 114, 141, 143. Manche sonst artige Aufgabe bieten eine gar zu unbequeme Fassung dar und scheinen (?) darum nicht recht ein Interesse der Schüler zu wecken, z. B. 36, 65, 67, 89, 91, 109, 112, 119, 121, 131, 144, 184, 206. Unbequem ist, daß in den Gleichungen nicht immer die Unbekannte mit x , y bezeichnet ist und daß nicht durch alle Aufgaben eine durchgehende Bezeichnung derselben Größest gehalten ist. Vielleicht gewinnt es der Herr Verf. über sich, die obenvorgeschlagene zu wählen, wodurch ein großer Raum für andere Aufgaben gewonnen wird. Für manche Aufgaben dürfte es leichtere Lösungen

geben, z. B. in Nro. 9. Man erwäge, daß $\frac{\sin x}{1 + \cos x} = \operatorname{tg} \frac{1}{2} x$ und

$\frac{1 + \sin x}{\cos x} = \operatorname{tg} (45 + \frac{1}{2} x)$. In Nro. 65 wird $\cos 2B = \cos (180 - 2A)$

$= -\cos 2A$ etc. leichter zum Ziele führen und, wie es scheint, näher

liegen. — In Nro. 82 hat man auch leicht $b = \rho (\operatorname{ctg} \frac{A}{2} + \operatorname{ctg} 4s)$.

In Nro. 103 hat man nach der Figur

$$EF : FB = \sin ABE : \sin FEB$$

$$\text{oder } EF : a \cdot \cos B = \cos A : \sin BAD [= \cos B]$$

$$\text{also } EF = a \cdot \cos A = 2R \sin A \cdot \cos A = R \sin 2A.$$

In Nro. 210 liegt doch nahe, daß $\psi = [360^\circ - c - \gamma] - \varphi = \vartheta - \varphi$, wodurch nur eine Unbekannte φ zu suchen bleibt. Möge hieraus der Herr Verf. und Leser entnehmen, mit welchem Interesse wir den Aufgaben nachgegangen sind. An Druckfehlern ist störend S. 78 Z. 14 $AC'B'$ statt $AC'B$ und die Aufgabe 118. Schließlich sei unser Dank ausgesprochen durch Hinzufügung einiger leichten und auch für die Schüler interessanten Aufgaben nach der obigen Bezeichnungsart. Es soll das Dreieck berechnet werden, wenn gegeben ist: $B = R, a, n$ (der von a abliegende Höhenabschnitt); $B = R, a, h$; $B = R, b, f_1$; $B = R, f_1, f_2$; $B = R, b \pm c, n$; $B = R, a \pm m, b$; $B = R, m \pm h, b$; $B = R, b \pm a, n$; $B = R, b \pm a, m$; $B = R, a \pm n, m$; $B = R, n - m, a$ (c) (h); $B = R, a : n, m$; $B = R, a : n, b$; $B = R, b : h, n$ (c); — $B, b, a^2 + c^2$ (s) (h) (i) ($m : n$) ($a + c : a - c$) ($h \pm m$) ($a^2 - c^2$) (f^2) (ρ) (ac) ($b^2 = ac$) ($a \pm c$); $B, i, b \pm h$ (h:h) [(b + h) : (b - h)] (a : c) (a : h) [(a \pm c) : b] [b - a = a - c] [(a \pm h) : m]; $B, a, h \pm m$ (b \pm c) (i) (s : m); $B, m, a \pm h$; $B, m \times n, m : n$; $B, bn, m : n$; $B, mh, m \pm h$; $B, h, m : n$ (b : m) (a + c - b) (ac); $B, m : n, am$ (hm); $B, b \pm a, b \pm c$; $C, n, a \pm h$ (n ist der von a abliegende Höhenabschnitt); h, s, r ; $b, h, a : c$; $a, b + h, bh$; $b, r, a^2 - c^2$ ($a^2 + c^2$); $b, s, a : c$; $h, s, a : c$; $b : h, ac, i$; $h, c, b \pm a$; a, c, s ; $B = R, a + b + c, c : b = b : a$. — Auch diese Aufgaben sind alle von Schülern gelöst worden und dürfen daher auch eine Empfehlung für sich haben.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Beiträge zu einer Umgestaltung der griechischen Grammatik. Erstes Heft. Die Flexion des griechischen Verbums in der attischen und gemeinen Prosa. Dargestellt von Dr. August Haacke. Nordhausen 1850.

Es ist der Triumph, aber auch der Trost der Wissenschaft, daß, was entsetzungsvoller Eifer und rastlose, uneigennützige Thätigkeit aus verborgenem Dunkel an das Licht menschlicher Geistesbelle gebracht, früh oder spät von Allen anerkannt werden und im Leben die ihm gebührende Stelle einnehmen muß, ja muß. Denn es ist wahrhaftig eben so schwer, den Sonnenblick der Wahrheit, wo immer er aufgeblitzt, zu erdrücken oder der ihm eigenthümlichen Sphäre zu entziehen, als es wahnsinniger Versuch wäre, eine Mauer zu errichten gegen die physischen Sonnenstrahlen. Und wenn wir fragen, was treibt den Gelehrten an, jahrelang bei nächtlicher Lampe über seinen Büchern zu grübeln, was hält ihn aufrecht, wenn er sich vom Unverstand mißachtet und bei Seite geschoben, vom bösen Willen absichtlich verkannt sieht? Es ist die sichere Zuversicht, daß er wenn auch nur ein Körnchen Wahrheit den harten Erzstufen entlocken werde und daß dieß Körnchen — wenn er lange verschieden ist — ein herrlich glänzendes Metall zur Freude der Nachwelt sein wird und daß denn mancher auch segnend sein gedenken werde. Ist es nun unserer Zeit vorbehalten, echter Wissenschaftlichkeit — wie Niemand verkennen wird — einen großartigen Schwung zu geben, so hat sich dieser Drang auch auf einem Gebiete geäußert, welches, wie es von jeher der Stapelplatz der Vorurtheile und, was mindestens eben so gefährlich, unberufener Versuche, daher Schlimmbesserungen war, so auch jetzt zu seiner vollständigen Reinigung eines Herkules bedarf, wir meinen die Grammatik und insbesondere ihre Anwendung auf die Schule. Was in den letzten fünfzig Jahren Sprachvergleichung mühsam zu Tage gefördert, Lichtblicke, die in bisher unergründete Tiefen fielen, Aufklärungen über Verhältnisse, die bisher noch unbekannt oder nur geahnt — alles dieß sollte von den Lehrbüchern fern gehalten werden, man stellte Wächter aus, um jeden unbefugten Eingriff zu verhüten und eine vollkommen hermetische Abschliefung zu erzielen, aber *surca expellas*, trotz alles Bekreuzens heiligen Schauers, verächtlichen Lächelns mußte sich mancher grauhaarige

Schulmann noch bequemen, statt seiner alten Grammatica mit ihren erbaulichen Capiteleintheilungen, wie: „Von Casibus bei Städtenamen. Auch etwas vom Supino“, eine nach vernünftigeren Grundsätzen aufgebaute, wenn auch mit Kopfschütteln zur Hand zu nehmen. Wie viel Unfann auch jetzt noch in den renommirtesten Grammatiken spukt, ist jedermanniglich bekannt; wie viele Ausnahmverschen, mit denen die Köpfe der armen Zungen vollgepfropft werden, wegsallen könnten; wie viel unzusammenhängende Dinge auch nur bei einem erleuchteten Lehrvortrage Gehalt und Ansehen gewinnen würden; wie Verstand und Scharfsinn durch selbstthätige Combination nicht mandymal, nein fortwährend durch eine vernunftgemäße Auffassung der Grammatik geübt werden, das wird die Zukunft zeigen. Wir machen uns keine Illusionen über die Schwierigkeiten, sowohl was die rechte Accommodation der gefundenen Resultate betrifft, als auch — und das ist das schwerste — was das Besiegen hartköpfiger Gegner anbelangt. Daß die gewonnenen Wahrheiten wirklich für die Schule geeignet sind, das kann nur der bezweifeln, der in seinen alten Trödel so eingerostet ist, daß er Fleisch von seinem Fleisch und Bein von seinem Bein geworden ist, oder der blind für alle geschichtliche Entwicklung ist. Kann es doch kaum geläugnet werden, daß das, was eben noch als tiefe speculative Wahrheit gilt, in hundert Jahren durch Hin- und Herrütteln, durch Inbezugsetzen auf die innersten Tiefen menschlicher Verhältnisse populär geworden sein muß, wenn es von höchtem Korn ist. Dieß beweisen alle, ja alle Errungenschaften und Eigenthümlichkeiten der Neuzeit: und wohl dem, der berufen, eine heilsame Wahrheit ins Werk zu setzen und zur Gestaltung zu bringen; seine Bemühung darf eben so verdienstlich genannt werden als dessen, dem die Wahrheit zuerst gelehrt. Uns Schulmännern ist auf unserem Gebiete dieses Ziel jetzt gesteckt: die Redlichen werden rüstig darauf lossteuern, ohne sich um die Stehenbleibenden oder Rückwärtsgehenden zu bekümmern. Es ist unsere Ueberzeugung, daß in den classischen Studien die Erlernung der alten Sprachen als solche einen außerordentlichen Einfluß auf Geistesbildung hat und ihre vernunftgemäße Betreibung eine der nächstliegenden Aufgaben des Gymnasiallehrers sein muß.

Von diesem Standpuncte ausgehend begrüßten wir immer freudig jede neue in diesem Sinne wirkende Erscheinung, begrüßen wir auch jetzt oben genannte Schrift. Der Verf., der bereits in einer 1848 erschienenen Schrift: „Andeutungen über Sprache und Sprachunterricht auf Gymnasien“ viel Treffendes und Beachtenswerthes über die Methode des Sprachunterrichts gesagt, hat sich in vorliegendem Schriftchen die Aufgabe gesetzt, nun auch das Stoffliche zur Begründung einer etwa neu

zu schaffenden Grammatik zu liefern, indem er besonders die Ergebnisse eines in diesen Studien rühmlichst bekannten Mannes, G. Curtius, und das Material der ausgezeichneten Krüger'schen Grammatik benutzte: und wir müssen von vorn herein ihm die Anerkennung zollen, daß, was er bietet, mit großem Tacte ausgewählt und ausgeführt ist. Wir würden dem Verf. in der Beurtheilung gewiß zu nahe treten, wenn wir ein vollständiges System der organischen Entwicklung des griechischen Zeitwortes erwarteten: er nennt die Schrift selbst eine Fortsetzung seiner Andeutungen, er will nur Umrisse geben und zwar die markantesten, da wo am meisten zu bessern war. Sein Buch hält die Mitte zwischen wissenschaftlichen Sprachuntersuchungen und schulgerechten Bearbeitungen: es ist ein Buch für den Lehrer, der den tiefen Untersuchungen der neuern Sprachforschung nicht zu folgen vermag, er kann daselbst mit leichter Mühe sich Belehrung über die wichtigsten Erscheinungen verschaffen. Die Methode, die der Verf. im Gange seiner Darstellung befolgt, ist die allein wissenschaftliche, genetische Methode. Die Entstehung, den Zusammenhang der Formen kennen zu lernen, sich bei jeder Erscheinung zugleich des Grundes bewußt zu werden und aus der Ähnlichkeit und Verwandtschaft der Formen einen unmittelbaren Schluß auf das Auseinanderfolgen oder Nebeneinanderhergehen des Geistigen, der Bedeutungen und Beziehungen zu machen, besonders ferner die Selbstständigkeit und Berechtigung aller Sprachformen schonend anzuerkennen und ja nicht durch subjectives Befangensein von der Muttersprache alles von einseitigem Standpuncte aus zu beurtheilen: diese vom Verf. zum Theil in der Vorrede ausgesprochenen Principien verleihen, wenn sie einmal zur Geltung gebracht sind, dem Sprachunterrichte seinen eigenthümlichen Vorzug, seine eigenthümliche Würde, indem sie demselben zugleich eine philosophische Grundlage geben und ihn außerordentlich vereinfachen. Das erste Capitel der Grammatik wird daher nothwendig von den sinnlichen Mitteln, deren sich die Sprache bedient, also von den Wohllautsgesetzen, abgesehen von allem Zusammenhang mit dem Geistigen, handeln müssen: in einem folgenden Capitel muß die Verwerthung dieser sinnlichen Mittel in den allgemeinsten Zügen gegeben sein, worauf dann die einzelnen Denkformen mit den entsprechenden Zeichen in einfachster Gestalt mit beständiger Bezugnahme auf das bereits Gegebene in naturgemäßer Entwicklung folgen müssen. Wir haben mit Freude die Anerkennung dieses Verfahrens in dem vorliegenden Schriftchen wahrgenommen, indem der Verf. bei der Erklärung der Flexionsformen des Zeitwortes stets zeigt, wie in der Wortbildung, einem in der Grammatik bis jetzt leider stiefmütterlich behandelten Abschnitte, ganz die gleichen Mittel angewandt wurden, natürlich aus gleichen Gründen, wäh-

und eine oberflächliche, unphilosophische Anschauung das Eine aus dem Andern herzuleiten bisher immer geneigt war, wie es denn Eigenthümlichkeit der Menge ist, da, wo sie zwei verwandte Erscheinungen sieht, dieselben in das Verhältniß von Ursache und Folge zu setzen, während sie oft einem einzigen aus beiden zu combinirenden, also tiefer gelegenen Grunde zuzuschreiben sind. Mit derselben befriedigten Theilnahme sahen wir, wie der Verf., wo es immer thunlich, die Entstehung der Verbalmodifikationen herzuleiten versucht, d. h. wo die Wissenschaft die Acten darüber abgeschlossen oder wo er selbst etwas Stichhaltiges vorzubringen im Stande war, solche Erörterungen aber, die entweder noch gar nicht aufgestellt oder für Schulzwecke ungeeignet, nur kurz andeutet oder in den Anmerkungen ausführt.

Nach der Einleitung, in welcher der Verf. über die Stellung der Flexionslehre und den attischen Dialekt kurz abhandelt, folgt die erste Abtheilung, welche von der Bezeichnung der Verbalmodificationen, d. h. den sinnlichen Mitteln redet. Nach dem ersten Capitel, das von der griechisch-römischen Terminologie handelt und das wir gern entbehrt hätten, weil es eigentlich in fast keiner Beziehung zu dem Titel und Umfang des *Verf.* steht, handelt der Verf. vom Thema der Zeitwörter und ihrer damit in Verbindung stehenden Eintheilung. „Die Bildung des Themas an sich gehört der Wortbildungslehre an: nur insofern kommt sie hier zur Sprache, als innerhalb der Flexion eines Zeitwortes das Thema einer Veränderung fähig ist.“ Diese innerhalb der Flexion entstehenden Veränderungen hält der Verf., und zwar mit Recht, aus einander, sie bilden kein Flexionsganzes: nur die Gleichheit der Bedeutung nöthigt uns, sie zusammenzustellen. So wenig aber als *facio* und *facesso*, *adoleo* und *adulesco*, so wenig kann *εὐρίσχω* und *εὔρω* oder *εὐρηκα*, *ἀπεχθάνομαι* und *ἀπύθνηται* als ein und dasselbe Wort gelten. Der Unterschied in den angeführten Beispielen ist nur der, daß von den letztern die vollständige Durchbildung der zusammengehörigen Verba fehlt, d. h. mit der Zeit sie für den Gebrauch ergänzend zusammengeschmolzen oder getrennt nur noch dichterisch vorkommen. Dieses Verfahren entfernt den größten Theil der Anomala aus den Verzeichnissen, und dem gewerkteren Schüler wird die Klarheit und Leichtigkeit der Gruppierung jetzt eben so viel Gewinn bereiten, als ihn früher die anscheinende Willkür und Gesetzlosigkeit der Bildungen gewiß zur Verwirrung brachten. Wir hätten nur gewünscht, daß diese Modificationen des Stammes je nach der Veranlassung ihres Eintretens in gewisse Kategorien eingetheilt worden wären. Denn einige Vocalwechsel dienen doch z. B. offenbar der Flexion, ohne daß in der materiellen Bedeutung des Themas die geringste Veränderung vorge-

gangen wäre, und es entsteht nur die Frage: Ist die Vocalveränderung an sich bedeutsam oder nur euphonisch durch das Antreten von Flexionsendungen veranlaßt? Der Wechsel von ϵ und α , z. B. in $\epsilon\tau\rho\alpha\pi\omicron\nu$ zu $\tau\rho\epsilon\pi\omega$, in $\epsilon\tau\alpha\mu\omicron\nu$ zu $\tau\acute{\epsilon}\mu\nu\omega$, ist doch gewiß eben so bedeutungslos und rein lautlich wie $\acute{\alpha}\tau\rho\epsilon\pi\tau\omicron\varsigma$ neben $\acute{\alpha}\tau\rho\alpha\pi\omicron\varsigma$, occido neben cado; während wieder andere Veränderungen dazu dienen, Beziehungen auszudrücken. Dahin gehört z. B. die Verstärkung des Präsens durch Verlängerung des Vocals, durch Einschub eines ν u. Daß die Metathesis von $\beta\alpha\lambda$ in $\beta\lambda\alpha$, $\mu\omicron\lambda$ in $\mu\acute{\epsilon}\mu\beta\lambda\omega\chi\alpha$, $\theta\alpha\nu$ in $\theta\nu\alpha$ u. wirklich nur durch die Flexionsendungen veranlaßt ist, während die angehängte Endung $\sigma\omega$ gewiß ursprünglich ihre Bedeutung gehabt, liegt außer allem Zweifel. Wir können daher keineswegs den vom Verf. gegen die geistvolle Erklärungsweise Curtius' erhobenen Bedenken beistimmen, da das in solchen primitiven Fragen immer zu Rathe zu ziehende Sanscrit mit seinen schweren und leichten Endungen unbedingt für diese Theorie spricht. Daß dieselben Veränderungen auch in der Nominalbildung vorkommen, ist nur ein Beweis, daß hier ähnliche Einflüsse obgewaltet haben, deren Ergründung weiterem Forschen überlassen bleibt. Wir hätten also von vorn herein eine in den Worten Modification und Verstärkung nur versteckt enthaltene, deutlich ausgesprochene Unterscheidung verlangt zwischen den Lautveränderungen, die durch bloß euphonischen Einfluß bedingt sind, und denjenigen, welche an und für sich Bedeutsamkeit haben und Theile der Flexion sind. Auch in der folgenden Trennung zwischen Verstärkung und Weiterbildung können wir nicht ganz mit dem Verf. übereinstimmen. Wir können nämlich den Eintheilungsgrund nicht begreifen, der zwischen dem Einschub oder der Anfügung eines Nasals wie $\lambda\alpha\mu\beta$ von $\lambda\alpha\beta$ oder $\kappa\omicron\rho\epsilon\nu\text{-}\nu\upsilon$ von $\kappa\omicron\rho\epsilon\varsigma$ und der Anfügung eines τ wie $\beta\lambda\alpha\pi\tau$ von $\beta\lambda\alpha\beta$ eintreten könnte. Beide Incremente dienen offenbar demselben Zwecke — Verstärkung des Präsens. Höchstens würden wir unter das Capitel der Weiterbildung die auch von Curtius besonders gestellten Verba denominativa gerechnet haben, deren Herleitung von Nomm. oder doch ursprünglich selbstständigen Stämmen durch die Endungen $\acute{\alpha}\omega$, $\acute{\omicron}\omega$, $\acute{\iota}\omega$, $\acute{\epsilon}\omega$ — $\alpha\iota\nu\omega$, $\alpha\acute{\zeta}\omega$, $\iota\acute{\zeta}\omega$ augenfällig ist. Für Schulzwecke wäre eine genaue Gruppierung dieser Verbalverstärkungen und Weiterbildungen mit besonderer Berücksichtigung des dem Laute und Sinne nach Zusammengehörigen sehr wünschenswerth.

Cap. 3 behandelt Personalendungen und Binderocal, wobei der Verf. von den ursprünglichen Endungen, so weit sie die griechische Litteratur noch aufweist, ausgeht, ihre Entstehung und ihren Zusammenhang kurz andeutet, z. B. daß die Dual- und Pluralendungen nur durch Verstärkung aus dem Singular entstanden sind: $\mu\epsilon\nu$ für $\mu\epsilon\varsigma$, $\tau\epsilon$ für $\tau\epsilon\varsigma$, vgl. lat. *lis*

ist. las. nur durch das Pluralsuffix *s*: ein sehr interessantes Resultat der Sprachvergleichung, das in der Declination seine Begründung und Erweiterung findet, wo auch, wie Schleicher neulich schlagend nachgewiesen, die Pluralsuffixe nur durch Anhängung von *s* aus den Singular-Endungen entstanden sind.

Dem Bindenvocal weist der Verf. mit Recht rein lautliche Geltung zu, während eine Anzahl Verba aus der frühesten Sprachperiode desselben entbehren. Er dient dazu, den Stamm gegen die Einflüsse allzu harter oder gewichtiger Suffixe zu sichern.

Die Verbindung des Verbalstammes mit den Personalsuffixen ist das Eigenthümliche des Verbums, wodurch es sich auch hauptsächlich von dem Substantiv, das mit ihm in Bezug auf den Stamm oft ganz zusammenfällt, unterscheidet. Diese Verbindung ist das eigentlich motorische Element, welches, indem ein fortwährendes Durchdringen des Subjects mit der Verbalsubstanz stattfindet, diese in Fluß und Bewegung setzt, während das schon auf abstracterer Denkweise beruhende Substantiv Intensität und Festigkeit — aus geistiger Kraft und Beharrlichkeit des Denkens hervorgehend — erlangt hat. Das Vorherrschen des Verbums in der Ausdrucksweise eines Volkes deutet auf entschieden concrete Auffassung: z. B. das Lateinische bis auf das Augustische Zeitalter: Reichthum an Adjectiven, Participialconstructionen, Substantivbildungen und in höchster Potenz. Compositionsfähigkeit bestimmt den abstracten Charakter des Sprachausdrucks, wie es z. B. die griechische Sprache in höchster Vollendung aufweist, wie wir im nachaugustischen Zeitalter die ganze Richtung des Sprachtriebes in der Entwicklung eines mehr abstracten Ausdrucks finden. Besonders lehrreich ist in dieser Hinsicht Tacitus, dessen Beißensenergie in fortwährendem Titanenkampf mit der überall ausgleitenden und sich verflüchtigenden Sprache ringt und mit sichtbarer Anstrengung das Zusammenballen der sprachlichen Formen zum entsprechenden Ausdruck seiner concentrirten innern geistigen Anschauung zu Stande bringt. — Mit Recht vertheidigt Seite 75 der Verf. die Ansicht, daß die ursprünglichen Wurzeln in der entstehenden Sprache gegen die Unterscheidung in Substantiva und Verba durchaus indifferent sind, was die neuere Sprachforschung durch Heranziehung der einsilbigen Sprachen bis zur Evidenz erwiesen hat.

Die Unterscheidung der Genera, die lediglich sich nach den Suffixen zu richten hat, wird auf der aristotelischen Grundeintheilung in ποιῆν und πάσχειν belassen, jedoch mit der sehr richtigen Einschränkung, daß jedes Thun auch ein Leiden des Subjects und jedes Leiden ein Thun einschließt; je nachdem der Antheil des Subjects oder Objects an

der Thätigkeitsäußerung hervorgehoben werden soll, gebraucht die Sprache das Activ oder Passiv: die hieher einschlagenden Sprachverschiedenheiten beruhen also lediglich auf der verschiedenen Einzelanschauung, die grammatischen Categorien dagegen sind dieselben. Die auf diesem Gebiete entstandenen Irrthümer beruhen auf der in der Sprache sehr gewöhnlichen optischen Täuschung, indem wir die andern Sprachen nur durch das Mittel unserer eigenen anschauen. Ohne die feste, unerschütterliche Gewissheit, daß überall, wo die Sprache gleiche Zeichen anwandte, sie auch wenigstens in der Zeit der Entstehung derselben Gleiches ausdrücken wollte, ist eine Sprachwissenschaft unmöglich. Wir wissen es also dem Verf. sehr zu Dank, daß er Activ und Passiv nach ihren Endungen mit strenger Consequenz aus einander hält und also die Aoriste auf *ην* und *την* dem Activ zuweist. Unbestritten bleibt es immer, daß in der spätern Periode der Sprache, wo die Gestaltungsfähigkeit der sinnlichen Mittel abgenommen oder ganz aufgehört hatte, der Griechen selbst durch Zunahme der Abstraction die Sprachformen geistig anders gruppirte als es ursprünglich im Geiste der Sprachbildung gelegen, daß man reflexive, reciproce (Aristotel. *διακείσθαι*. σοφ. ἐλεγχ. 4) Bedeutungen nicht nur annahm, sondern auch empfand: aber dieß geschah zu einer Zeit, wo das ursprüngliche Sprachbewußtsein schon ganz zurückgetreten war, und hat daher für den Bearbeiter der Formenlehre nur ein secundäres Interesse. Wer also in *ἐλείφθην* und *ἐρράφην* der Bedeutung halber ein Passivum findet, muß es auch in *πάσχειν*, vapulo, veneo u. A. annehmen, und wer glaubt, daß *μαίνομαι*, patior etc. ursprünglich Deponentia gewesen seien, wird in denselben Widerspruch gerathen. Oder ist ein Unterschied zwischen *versor* und *quator*? Für den Deutschen, freilich: — für den Griechen, wenn er erstere mit *κινούμαι* oder *πέλομαι* gab, aber nicht. Wer sich noch auf diesem Standpuncte befindet und nicht die Sprache als die allerinnerlichste, selbstständigste Lebensäußerung der Volksindividualität anerkennt — habeat sibi.

Cap. 4 behandelt die Tempora mit steter Berücksichtigung der Personalsuffixe. Das Präsens wird vorangestellt, weil hier die Flexion die einfachste ist, nicht als ob es vorherrschend sei und die übrigen Tempora erst durch seine Vermittlung hervorgegangen seien: vielmehr gehen alle (Plusquamperf. und Imperf. ausgenommen) unmittelbar vom Stamme aus, so daß aus dem Vorhandensein eines Tempus durchaus kein Rückschluß auf das der übrigen gemacht werden kann. — Die Unterscheidung der Augmentpräterita ergibt sich aus der Verschiedenheit des zu Grunde gelegten Themas. Ein dritter und vierter Aorist Act. durch Weiterbildung des Stammes vermittelt *θε* und *ε*, nach welcher die Personalsuffixe ohne Bindervocal an-

gefügt werden: im Imperf. und Aor. 2 steht ϵ und o , ursprünglich, aber selten erhalten $\alpha \tilde{\epsilon}\alpha$ — $\tilde{\epsilon}\sigma\alpha\nu$, $\tilde{\epsilon}\tau\iota\theta\epsilon\alpha$ Hom. Der sogenannte Aor. I wird durch Annahme der Silbe $\sigma\alpha$, nach welcher Ind. I Sg. das ν ausfällt; gebildet, die dritte hat zum Unterschied α in ϵ geschwächt. In der Lehre vom Perfect werden zuerst die alterthümlichen Formen, in welchen die Wiederholung des ganzen Stammes die Entstehung der Reduplication genetisch erläutert, aufgeführt, sodann der Ersatz derselben, wo sie lautlich unmöglich war, angegeben. Das Plusquamperf. wird, um es von dem Perfectum, das seiner schweren Gestalt wegen schon die abgestumpften Endungen angenommen hat, besser zu unterscheiden, durch Verschmelzung mit dem verb. subst. gebildet, ein Verfahren, das nicht einzeln dasteht (vgl. die 3. pl. $\sigma\alpha\nu$ und das socr. Auxiliarfuturum) und auf einen Uebergang der fixirten Sprachen zu den analytischen hinweist. Das Bildungssuffix des Futurums war ursprünglich $\sigma\iota$, welches nach einem dem Griechischen und Lateinischen eigenthümlichen Streben, diesem Vocal Widerstandsfähigkeit gegen einen folgenden Vocal zu verleihen (vgl. eo , ei , $\pi\acute{o}\lambda\epsilon\omega\varsigma$), das ι in ϵ verwandelte oder ganz unterdrückte: im ersteren Falle entsteht das Fut. contractum. Das Futur. pass., ebenfalls durch $\theta\epsilon$ gebildet, weist wie der entsprechende Aor. auf ein Auxiliarverbum $\theta\acute{\epsilon}\omega$ hin (vgl. die Ableitung des Gerundiums. Weissenborn de gerundio S. 29). Hierauf werden die Präsensia, Präterita und Futura dem Sinne nach gruppiert und letzteren eine spätere Entstehungszeit angewiesen, was auch schon seine wahrscheinliche Bildung durch den Optativ des verb. subst. beweist.

Cap. 5 behandelt die Modi. Wie das Präsens nur durch den Gegensatz der Vergangenheit zum Tempus, so wird der Indicativ nur durch das Bewußtsein anderer Modalitäten zum wirklichen Modus. Der Coniunctiv ist der griechischen Sprache eigenthümlich, der lat. Conj. entspricht dem Optativ. Ersterer schließt sich in seiner Flexion an das Präsens an, letzterer an die Nebentempora und wird bald mit, bald ohne Bindevocal gebildet. Die Personalsuffixe sind die abgestumpften mit Ausnahme der ersten S. bei der Bildung vermittelt Bindevocals, wo nur die Tragifer $\tau\acute{\rho}\epsilon\phi\omicron\iota\nu$, $\lambda\acute{\alpha}\beta\omicron\iota\nu$ haben.

Cap. 6 behandelt den Infinitiv und die Participien, welche eigentlich zur Wortbildung gehören. Einfachstes Suffix ist ι im Inf. aor. auf $\sigma\alpha\iota$: sonst $\nu\alpha\iota$ mit Bindevocal $\epsilon\nu\alpha\iota$ nur im Pf. erhalten, gewöhnlich mit Abfall des $\alpha\iota$ — $\epsilon\nu$ statt $\epsilon\nu$.

Suffix der Partic. ist $\nu\tau$ (Perf. allein $\rho\omicron\tau$ mit Ausfall des Bindevocals): entweder weicht τ mit dem Nominativ ς , bei vorhergehendem Bindevocal o , oder das Suffix $\nu\tau$ vor letzterem, wobei zum Ersatz immer der Vocal verlängert wird. Das Femininum wird durch das Suffix $\iota\alpha$

gebildet: mit dem Digamma des perfectischen $\sigma\tau = \nu\alpha$; sonst übt es seinen schärfenden Einfluß auf das vorhergehende τ aus. $\sigma\nu\sigma\alpha$, $\epsilon\iota\sigma\alpha$, $\alpha\sigma\alpha$ statt $\sigma\nu\tau\iota\alpha$, $\epsilon\nu\tau\iota\alpha$, $\alpha\nu\tau\iota\alpha$.

Cap. 7 gibt ganz kurze Regeln über das ν $\epsilon\pi\epsilon\lambda\chi$. und die Accentuation des Verbi: gedrängt und übersichtlich, wie es die Methode jeder Schulgrammatik sein muß, z. B. die Lehre vom Accent in einer Hauptregel und vier Einschränkungen.

Doch genug davon: wir glauben in dem Vorausgehenden hinlänglich gezeigt zu haben, von welchem Standpuncte aus das vorliegende Werkchen, dessen zweites Heft jetzt erschienen ist, beurtheilt sein will. Und so sprechen wir denn zum Schlusse unsern herzlichsten Wunsch aus, daß dieses Streben, welches der Verfasser auf ein Gebiet zu übertragen bemüht ist, dem es bis jetzt mehr oder weniger fremd gewesen ist, den Erfolg haben möge, der ihm gebührt. Namentlich und vor allem möchten wir aber zum Schlusse den Wunsch aussprechen, es möchten die Leute, welche einen unbezwinglichen Trieb zur Buchmacherei in sich fühlen und jede Messe eine Fluth von Sprachlehren und Grammatiken, deren Entstehungsgrund lediglich in buchhändlerischer Speculation oder eigener Eitelkeit liegt, ähnliche Studien betreiben und das Metall, das die um die Wissenschaft hochverdienten Männer mühsam aus den Erzgängen gewonnen, dem allgemeinen Gebrauche zugänglich machen. Wir meinen nicht das jetzt so beliebte Popularisiren, was oft nur in einem höchst oberflächlichen, übereilten Extrahiren besteht, sondern daß sie das, was zur wahren Verbesserung, d. h. Vereinfachung des Lehrstoffes gehört, unter die gehörige Form der Methode bringen und auf diese Weise ihren Antheil an der Wissenschaft, ihr wissenschaftliches Streben überhaupt beurfunden.

Mainz.

Dr. Reiré

II.

Titii Livi ab urbe condita libri. Erklärt von W. Weissenborn. Erster Band. Erstes und zweites Buch. Leipzig, Weidmann'sche Buchhandlung. 1853. S. 314.

Eine Gesamtausgabe des Livius, die in Hinsicht der Kritik wie der historischen und sprachlichen Erklärung dem gegenwärtigen Standpuncte der Wissenschaft entspricht, war schon längstther ein namentlich für die Schule fühlbares Bedürfnis. Wie sehr und allgemein man auch den Verlust des bei weitem größten Theils des Livianischen Geschichtswerkes beklagt, so findet man doch, wenn man die Verzeichnisse der Lehrpenfa in den Gymnasialprogrammen durchsieht, daß verhältnißmäßig nur

wenige und einzelne Theile des vorhandenen Restes des Livius in Schulen gelesen und erklärt werden, meist nur einzelne Bücher aus der ersten und dritten Dekade. Selbst für gewisse Seiten der Sprachwissenschaft, z. B. für die Lexikographie, auch für die Stilistik, ist Livius besonders in den letzten Dekaden noch nicht gebührend ausgebeutet worden. Mögen die Gründe für diese noch unvollständige Benützung des Schriftstellers zum Theil verschieden sein, zum Theil auch berechtigt erscheinen, ein Hauptgrund dafür liegt gewiß mit darin, daß es bis jetzt an gehörig ausgestatteten Erklärungsschriften des gesammten Livius gefehlt hat; denn in dieser Beziehung ist bekanntlich seit langer Zeit mit wenigen Ausnahmen blutwenig geschehen oder geleistet worden. Um so mehr muß man sich freuen, daß endlich mit dem oben genannten Buche — und auch hier ist die Hoffnung ziemlich lange hingehalten worden — der Anfang gemacht worden ist zu einer Gesamtausgabe des Livius, welche, zunächst berechnet für den Schulgebrauch des Lehrers wie des Schülers und eingerichtet nach den der Weidmann'schen Sammlung zu Grunde liegenden wissenschaftlichen und methodischen Grundsätzen, und besorgt von einem ganz besonders dazu befähigten und berufenen Gelehrten und Schulmanne, ein tieferes Studium des Livius, eine genauere Kenntniß seiner Sprache und Geschichtsdarstellung vermitteln und befördern wird.

Wiewohl die Ausgaben der Weidmann'schen Sammlung in der Erklärung des Schriftstellers ihre wesentliche Aufgabe haben, auf die kritische Behandlung und Erörterung aber in den Anmerkungen nur in einzelnen schwierigeren Fällen Rücksicht nehmen, so liegt es doch in der Pflicht des Recensenten irgend einer solchen Erklärungsschrift, zunächst zu untersuchen, wie der Text beschaffen ist, welcher derselben zu Grunde liegt, und zu prüfen, ob auch von dieser Seite der Schriftsteller oder die Wissenschaft als solche gefördert worden ist. Diese Rücksicht ist um so mehr geboten und nothwendig, wenn man gerade die Arbeit eines Mannes zu besprechen hat, der, wie Herr Weissenborn, schon seit langer Zeit der kritischen Behandlung des L. die größte Aufmerksamkeit zugewendet, in dieser Beziehung sich wesentliche Verdienste erworben und noch vor Kurzem einen mit aller Sorgfalt kritisch revidirten Text edirt hat.

Es war deshalb zu erwarten, daß der Text der neuen oben genannten, zunächst die beiden ersten Bücher des Livius umfassenden Ausgabe sich an den erst vor zwei Jahren erschienenen Text in der bibliotheca script. Gr. et Rom. Teubneriana anschließen werde, und wir verweisen daher auf die in den Einleitungen zu dieser Ausgabe ausgeprochenen Grundsätze und mitgetheilten Bemerkungen, so wie auf un-

fere Besprechung derselben N. Jahrb. für Phil. und Päd. Bd. LXII, Hft. 4, S. 362 — 373. Doch hat nichts desto weniger auch jetzt nach so kurzem Zwischenraume hinsichtlich des Textes eine erneute Prüfung stattgefunden und die Benützung neuer Hülfsmittel hat an manchen Stellen zu anderen Resultaten geführt. (Vorrede dieser Ausg.) Vornehmlich ist es in letzterer Beziehung dem Herrn Herausgeber verstatet gewesen, durch Vermittlung des Bibliothekars des Klosters Einsiedeln, Herrn Vater Gall Morell, und des Herrn Prof. Haupt eine Collation der Einsiedler Handschrift zu benutzen, welche die Recension des Nicomachus Dexter mit vielfachen Verbesserungen einer spätern Hand enthält und sich am meisten an die von Alschefski verglichene Pariser Handschrift anschließt, vgl. Alschefski in der Vorrede zum ersten Bande des L. S. IX und XIII. Ebenso hat der Herr Herausgeber durch Herrn Prof. Heermagen die Collation einer Bamberger Handschrift aus dem elften Jahrhundert zu II, 1 — 2, 5 — 21 erhalten. Eine weitere Charakteristik dieser beiden kritischen Hülfsmittel finden wir nicht, ebenso vermiffen wir eine umständlichere Angabe, wo und wie weit dieselben für unsere Ausgabe benutzt worden sind; vielleicht gibt Herr W. in einem spätern Bande seines L. darüber erwünschten Nachweis. Für jetzt hat er nur ein Verzeichniß derjenigen Stellen beigegeben, an welchen Conjecturen von älteren oder neueren Gelehrten aufgenommen worden sind; es sind deren im Ganzen wenige und die meisten sind schon im Teubner'schen Texte aufgenommen. Neue und eigene Conjectur des Verf. ist z. B. I, 18, 8 *quoad* longissime conspectum oculi ferebant, bei Teubn. *quo*, Ms. *quod*; I, 43, 13 *regionibusque et*, Teubn. — *ac*. II, 3, 6 *deinde legati [alii] alia* —, so daß Herr W. *alii* für unächt hält. Uns scheint diese Ausstoßung nicht nöthig; *alii alia legati moliri* bedeutet, daß immer neue Gesandte andere (neue) Versuche machten, also nicht neue Forderungen stellten, aber neue (heimliche) Wege einschlugen. I, 24, 4 schreibt jetzt Herr W. *tum tu* mit Muret und Alschefski, in der Teubn. *tum*; I, 25, 12 jetzt *tertium causæ huius belli* — *dabo* mit J. Fr. Gronov, in der Teubn. *in causam*; I, 34, 4 *ea quo* *innupsisset* wie früher; I, 48, 4 ist auch jetzt *semianimis regio comitatu* in Parenthese gestellt; II, 5, 1 *ibi victi* geändert; II, 21, 4 mit Haupt *nec qui consules secundum quosnam*; II, 59, 3 *alibi gaudere*. In der schwierigen Stelle II, 9, 6: *salis quoque vendendi arbitrium* — *ademptum privatis* schreibt Herr W. auch jetzt wieder, allerdings nach der handschriftlichen Ueberslieferung, *in publicum omni sumptu ademptum*. Aber die Erklärung, „zu *in-sumptu* ist ein Begriff wie *recepto* zu denken, welcher durch *in* mit dem Accusativ angedeutet ist“, dünkt uns hart und

bedenklich, jedenfalls bedenklicher als eine der beiden gangbaren Conjecturen. Die von Herrn W. zur Begründung seiner Ansicht angeführten Stellen lassen sich auf anderem Wege expediren, IX, 28, 3 nocturna Samnitium fuga scheint gar nicht hieher zu gehören. Alschefski's Lesart *omni sumpto* (ex coniectura Divæi) scheint deshalb bedenklich, weil für *sumpto* aus *salis vendendi* als Subject *sale* zu entnehmen wäre und dieses dann bedeuten müßte *omnis copia salis, quæ Romæ erat*. Dennoch halten wir Gronov's Emendation *omne sumptum* unter den vorliegenden Umständen für das entsprechendste Heilmittel der Stelle. Es handelt sich nur um das *arbitrium salis vendendi* „die Freiheit, Salz zu verkaufen“, dieses wurde in *publicum sumptum* „dem Staate zugeeignet, d. h. zur öffentlichen Verwaltung gezogen“, und zwar *omne* „in seiner ganzen Ausdehnung“, was hinsichtlich des vorher erwähnten Getreideverkaufs nicht der Fall war, welcher nebenbei auch von Privaten besorgt werden konnte. Die Auslassung des *est* ist livianisch und durch das unmittelbar vorhergehende (*data, habita, missi*) bestätigt, besonders bei kürzeren Aufzählungen. Ebenso ist dem Livius eigenthümlich die Nebeneinanderstellung gegensätzlicher Verbalbegriffe: *sumptum, ademptum*, und der Chiasmus in *publicum sumptum, ademptum privatis*. I, 43, 11 schlägt Referent vor, statt *nec fere unquam infra ita descenderent* zu lesen *descenderunt*.

Wenden wir uns nun zum hauptsächlichsten Theile der neuen Ausgabe, zur Erklärung, und zwar zunächst zur historischen Seite derselben. Die historische Erklärung ist für das Verständniß des Livius eben so wichtig als schwierig. Theils nämlich ist das historische Material, welches sich bei der Lectüre des L. darbietet, so umfangreich und erstreckt sich auf so reiche und complicirte Formen und Verhältnisse des gesammten römischen Lebens, theils sind die Sachen an und für sich dunkel und streitig, insbesondere auch die Angaben des L. in einzelnen Beziehungen ungenau, lückenhaft, widersprechend, der Ausdruck und die Bezeichnungen für gewisse Verhältnisse wechselnd und unbestimmt, daß Erläuterungen, Ergänzungen, Berichtigungen vielfach nöthig sind. Dabei entstehen für den Erklärer durch manche andere Fragen und Erwägungen nicht geringe Schwierigkeiten, wie viel nämlich überhaupt in historischer Hinsicht dem Schüler erklärt werden darf, in welcher Ausdehnung ihm die Streitfragen vorgelegt, inwieweit derselbe mit widersprechenden Ansichten und Behauptungen anderer Schriftsteller oder neuerer Gelehrten bekannt gemacht werden soll u. s. w. Obgleich die beregten Schwierigkeiten gerade in der Darstellung der ersten Jahrhunderte der römischen Geschichte in noch erhöhtem Grade eintreten, so hat doch Herr Weissen-

born theils in der vorausgeschickten Einleitung (S. 1 — 45), theils in den Anmerkungen alles das, was zur Charakteristik unsers Historikers und zum Verständniß einzelner Stellen nothwendig war, dargelegt, zugleich aber auch ein angemessenes Maß eingehalten, eine zweckmäßige Methode und entsprechende Darstellungsform gewählt. Im Allgemeinen sind an den betreffenden Stellen die Resultate der Forschungen im Gebiete der Geschichte und des Alterthums von Niebuhr, Peter, Beder und Marquardt kurz dargeboten, hin und wieder auch die betreffenden Werke, so wie Pauly's Realencyklopädie zum weiteren Nachlesen citirt.

In der Einleitung wird nach einem kurzen Charakterisirenden Ueberblick über die Anfänge der Geschichtschreibung bei den Römern sofort auf Livius übergegangen. Herr W. verbreitet sich über den Geburtsort, das Geburtsjahr, die früheste Bildung, die Uebersiedlung nach Rom und die sonstigen Lebensverhältnisse des L., dann über die wissenschaftliche Thätigkeit desselben, über die Ausdehnung und den Titel des Geschichtswerkes (*ab urbe condita libri*), über die Dekadeneintheilung, die Fragmente und *epitomæ* und über die Zeit der Abfassung. Weiter wird in der Einleitung erörtert, welche Zwecke und Beweggründe den L. bei Abfassung seines Geschichtswerkes geleitet haben. „Gerade die Verherrlichung seines Volkes und Vaterlandes betrachtet er als seine Aufgabe, — auf eine nachhaltige geistige Wirkung auf seine Zeit und eine Beziehung der Vergangenheit auf die Gegenwart war das Streben des L. gerichtet. Es ist die religiös sittliche Bedeutung und Würde des Geschichtsstudiums, welche Livius auf das tiefste fühlt und zur Anerkennung zu bringen strebt, nicht durch moralische Betrachtungen und Ermahnungen, sondern indem er durch lebensvolle Schilderung von Personen und Zuständen für die Ideale der Tugend begeistert, durch die Hinweisung auf die bald verborgenen, bald sichtbaren Wege des Schicksals die Ahnung des göttlichen Waltens erweckt und dadurch seiner Darstellung die Wärme, Kraft und Weihe verleiht, von der er selbst durchdrungen und gehoben war.“ S. 10. Ferner wird ziemlich ausführlich gesprochen über die geistigen Anlagen, den dichterischen Sinn, das Geschick in der Schilderung und Charakteristik, die sittlich religiöse Richtung, die religiösen und politischen Ansichten des Schriftstellers. Nach der Darstellung aber der bewunderungswerthen Eigenschaften des Livius bespricht Herr W. auch alle Schattenseiten und Mängel desselben. S. 20. „Den Anforderungen der Historiker, welche die Darlegung der Ursachen und Wirkungen, ein gründliches Quellenstudium vor der Abfassung der Geschichtswerke, genaue Kenntniß der geographischen Verhältnisse, eine lebendige Anschauung der Staatsverfassung und des bürgerlichen Lebens

verlangen, hat L. zum Theil nicht entsprechen können, nur zum Theil entsprechen wollen.“ Die diesen Mängeln zu Grunde liegenden Umstände werden nachgewiesen, dann über die Mangelhaftigkeit und Einseitigkeit des Quellenstudiums, über Lückenhaftigkeiten und Ungenauigkeiten der Angaben, über die Unsicherheit des kritischen Urtheils, über die eigenthümliche Behandlung der frühesten Sagen Geschichte bei L. ausführlicher gehandelt. Trotz der besprochenen Mängel aber wird dem L. die erste Tugend eines Geschichtschreibers, die historische Treue, nicht abgesprochen, vielmehr hervorgehoben, daß er frei von Parteiabsichten, Gewinnlicht, Schmeichelei immer nur von Vaterlandsliebe und bei seiner aller großen Abhängigkeit von seinen Quellen von der Ueberzeugung geleitet worden sei, daß in denselben die Geschichte des römischen Staates, so weit sie sich erkennen lasse, enthalten sei. Endlich wird S. 35 bis 45 mit großer Sachkenntniß, Ausführlichkeit und Wärme die glänzende und hervorragende Eigenthümlichkeit des L., seine Darstellung, besprochen (die Verschiedenheit derselben in den verschiedenen Theilen des Werkes, die künstlerische, poetische, rhetorische Darstellung im Zusammenhange mit dem Charakter der Zeit, die Fülle und die Kürze, das Wesen der eingeschalteten Reden, die Mannigfaltigkeit der Perioden, die *patavinitas*). — Das ungefähr ist der reiche Inhalt der Einleitung; alle einzelnen Momente sind mit solcher Wahrheit, Gründlichkeit und Sicherheit, zugleich in so schöner Form dargestellt, daß sich kaum etwas hinzusetzen oder wegwünschen läßt, und dem Referenten gereicht es zu besonderer Freude und Genugthuung, daß die Ansichten und Urtheile, die er früher schon und jetzt in einem fast gleichzeitig mit der vorliegenden Ausgabe erschienenen Programme ausgesprochen hat, in vielen Stücken mit denen des Herrn W. zusammentreffen. Vielleicht wäre es wünschenswerth, daß gerade für die Lectüre der ersten Bücher des L. dem Schüler die Ansichten Niebuhr's über die nationalen Epen etwas ausführlicher mitgetheilt wären (vgl. dagegen Schweglers Röm. Gesch. S. 53 ff.), daß das Verhältniß des L. zu dem gleichzeitigen Dionysius und im Zusammenhange damit die Frage berührt worden wäre, wann L. zuerst Theile seines Werkes öffentlich bekannt gemacht habe; daß darauf hingewiesen worden wäre, daß L. in den spätern Büchern etwas breiter und gleichmäßiger werde. Auch dürfte es zu noch größerer Nützlichkeit der Ausgabe reichen, wenn eine Karte von dem ältesten Italien mit einem Plane des alten Roms beigegeben würde.

Was nun die historischen Erklärungen in den Anmerkungen betrifft, so zeichnen sich dieselben nicht minder durch Gründlichkeit, Klarheit und Zweckmäßigkeit aus und reichen vollständig für den Schulgebrauch aus.

Nützlich und wichtig für die Erleichterung der Uebersicht ist auch die Abtheilung des geschichtlichen Stoffes nach größeren Gruppen nebst der Angabe des Inhaltes der Capitel oder ganzer Abschnitte; ebenso müssen wir es als zweckmäßig bezeichnen, daß andere Quellen und Schriften angeführt werden, da dem Schüler, der den Livius liest, jedenfalls zugemuthet werden darf, wenigstens in einzelnen Fällen und für besondere Zwecke nachzulesen und zu vergleichen. Bei I, 13, 5 hätte außer der Angabe der verschiedenen Etymologien des Wortes Quirites und der üblichen Verbindungen, zu denen noch Quirites Romani V, 41; XXVI, 2 kommen kann, sogleich noch das politische Verhältniß der Romani und Quirites zu einander erwähnt, auch schon auf die Bemerkung zu II, 56, 11 wegen des Gebrauchs von Quirites als Gesamtbezeichnung des ganzen römischen Volks hingewiesen werden können. Ebenso konnte zu der Bemerkung I, 34, 7 „die Sitte der Nobilität, die Bilder ihrer Ahnen, welche curulische Ämter bekleidet hatten, im Atrium aufzustellen“ der Begriff der Nobilität mit dem *ius imaginum* dem Schüler noch etwas näher erklärt werden.

Zu I, 17, 5. *ita rem inter se centum patres — consociant* bemerkt Herr W., da schon vor der Vereinigung mit den Sabinern 100 Senatoren gewesen seien (I, 8, 7), nach derselben also 200 hätten sein müssen (*geminata urbe* c. 13), so sei entweder eine Ungenauigkeit L. anzunehmen oder, was wahrscheinlicher sei, c. 18, 5, er habe die Bedeutung in den Quellen gefunden, daß nach dem Tode des Königs nur die 100 Ramnes die Regierung fortgesetzt und dann die Wahl vollzogen hätten. Referent erlaubt sich über die Stelle im Folgenden seine Ansicht mitzutheilen. Eine Ungenauigkeit des Ausdrucks liegt wohl allerdings vor, indem L. nicht ausdrücklich erwähnt, daß die getroffene Einrichtung und das zunächst von den 100 ramnensischen Senatoren ausgeübte Recht des Interregnums nach diesen in gleicher Weise auch auf die Tities, die zweite, aber gleichberechtigte Abtheilung des Senats, überging. Es sind also immerhin unter den *centum patres* die 100 Senatoren jeder der beiden Tribus zu verstehen. Vergleiche übrigens noch über diese Stelle F. Bamberger, *de interregibus Romanis*, Brunsvigæ 1844, S. 13. Die vom Herausgeber noch angeführte Ansicht, daß für jede *Decurie* ein Repräsentant gewählt worden und 10 bleibende Regenten gewesen seien, wird wohl auch durch die Worte *centum pro uno dominos factos* unhaltbar gemacht. Es mußte die Möglichkeit gegeben sein, daß alle Senatoren an die Reihe kamen. — Zu I, 43, 1 bemerken wir, daß die Dienstzeit von den Historikern außer Dionysius bis zum vollendeten 46sten Lebensjahre gerechnet wird und somit die eigentliche

Kriegspflicht 30 volle Jahre dauerte vom Eintritt ins 17te bis zu Ende des 46ten Jahres. — Ebenbaselbst § 9 nimmt Herr W. an, daß die 6 Centurien equites (sex item alias centurias — fecit) nur eine Hinzufügung zu den vorher genannten 12 (duodecim scripsit centurias), oder die 12 Centurien als die ursprünglichen zu betrachten seien. Denn die 12 Centurien seien ex primoribus civitatis, also aus den Bürgern des höchsten Censuß, entnommen worden nach den ausdrücklichen Worten des L., während dieß von den 6 Centurien nicht bemerkt sei; ferner sei fecit passender für eine neue Einrichtung; endlich sei nur bei neuen Centurien die Bemerkung nothwendig gewesen, daß sie die Namen der alten erhalten hätten (sub iisdem quibus inauguratæ erant nominibus) was bei den 12 als sich von selbst verstehend vorausgesetzt werde. Darauf läßt Herr W. die Vermuthung, daß L. in seinen Quellen die Andeutung gefunden habe, daß die 6 Centurien eine Schöpfung des Servius seien, die 12 dagegen eine Umgestaltung des alten Instituts, welches, nun nicht mehr auf die drei patricischen Stämme beschränkt, die umfaßt hätte, welche den höchsten Censuß gehabt hätten. Diese wesentlich auf Göttings Untersuchung (Gesch. der röm. Staatsverf. S. 254) gestützte, von der gewöhnlichen Erklärung (vgl. Becker's Handb. der röm. Alterth. II, 1, 245 ff.) abweichende Ansicht scheint wenigstens in den Worten des L. keine Begründung zu haben, namentlich wenn man die Bemerkung bei Becker (Anmerkung 502) über die Verbindungen centurias facere und cent. scribere berücksichtigt und unsere Stelle mit I, 36, 8 in Verbindung setzt: posteriores modo sub iisdem nominibus qui additi erant appellati sunt — quas nunc, quia geminatæ sunt, sex vocant centurias, die Hinzugefügten behielten unter Beibehaltung der alten Namen (Ramen, Titien, Luceres) die Bezeichnung posteriores, d. i. secundi (gleichsam zweite Abtheilung); sie bezeichnet man auch heute noch, weil ihre Zahl ums Doppelte erhöht ist, als 6 Centurien“. So wie also Servius die 12 neuen Centurien Ritter schuf — scripsit — ex prioribus civitatis (Patricier und Plebejer), so bildete er — fecit — aus den drei alten Centurien deren 6 (Patricier), „denen nichts desto weniger die ihre Dreitheiligkeit bezeichnenden Namen blieben“. Für den Ref. sind, wie gesagt, nur die Worte des Textes entscheidend, die doch ziemlich deutlich sind; auf abweichende Angaben (bei Festus) darf bei einer Schulausgabe einmal bei einer so schwierigen Frage wohl kaum Rücksicht genommen werden; wenigstens würden wir nur eine ganz einfache Mittheilung der untheiligen Ansicht empfehlen, nicht aber einen Vermittlungsversuch zwischen entgegengesetzten Ansichten auf Grund einer Vermuthung hinsichtlich der Quellenmittheilung, welche dem L. zu Gebote stand.

Bei II, 16, 4 war bereits eine Verweisung auf die Bemerkung zu II, 35, 4 über das Wesen der Clientel zu wünschen. — Die Bemerkung zu II, 56, 10 *submoveri Lætorius iubet præterquam qui suffragium ineant* „der Sinn der Worte kann sein, daß die, welche nicht stimmen wollen, sich entfernen sollen, da es ganz allgemein heißt: *qui suffragium non ineant*; nicht nothwendig, daß die Patricier nicht stimmen dürfen, s. c. 60, 5“, scheint anzudeuten, daß der Herr Herausgeber annimmt, resp. die Worte des L. so deutet, als habe damals schon den Patriciern die Theilnahme und das Abstimmungsrecht in den *Tribuscomitiis* zugestanden. Wir fassen die Worte *qui suffragium ineant* nur in dem Sinne: welche an der Abstimmung theilzunehmen hätten, stimmberechtigt wären (also die Plebejer). Die zahlreiche Anwesenheit der Patricier bei den Verhandlungen auf dem Forum beweist noch nicht, daß diese berechtigt gewesen seien zur Abstimmung, sondern sie hatte hier einen ganz anderen Zweck, nämlich *ad impediendam legem*. Eine Zweideutigkeit liegt allerdings in *suffragia ineant*, vielleicht wollte Livius gerade eine solche den Lætorius aussprechen lassen. Die Stelle II, 60, 5, auf welche Herr W. sich beruft, nöthigt nicht zu der von demselben angenommenen Erklärung: „Liv. scheint hier die Ansicht auszusprechen, daß die Patricier das Recht, in den *Tribus* zu stimmen, gehabt, aber jetzt, wenigstens bei den Wahlen, verloren haben u. s. w.“ Liv. faßt nämlich am Schlusse des 60sten Capitels den ganzen Vorgang hinsichtlich seiner politischen Bedeutung zusammen: *res maior victoria suscepti certaminis quam usu*, d. h. der Sieg bestand nicht sowohl in einem reellen Gewinne für die Plebejer, sondern in einem moralischen; denn die Stimmen, welche etwa die Patricier in den *Tribuscomitiis* hätten abgeben können, gaben wenigstens numerisch nicht leicht den Ausschlag; deswegen kann auch L. sogleich sagen, die Plebejer hätten an Macht dadurch nicht viel gewonnen, die Patricier nicht viel verloren. Unter *dignitas* muß man wohl „würdige Haltung oder würdiges Aussehen“ verstehen, was durch die Anwesenheit der Patricier bei den *Tribuscomitiis* hätte gewahrt werden können, nun aber durch deren Wegweisung verloren ging. Es liegt in diesen Worten etwas von der aristokratischen Gesinnung des L. Zu *dignitas* in dem von uns angegebenen Sinne vergleiche I, 44, 3 *ut loco dignitas fieret, ibi habitat*.

Nicht minder hat Herr W. hinsichtlich der sprachlichen Erklärung Tüchtiges geleistet, auch hier mit sicherem Tacte die rechte Mitte zwischen dem Zuviel und Zuwenig beobachtet und eine meistens zwar knappe, aber stets deutliche Darstellung gewählt. Das einzelne Wort wie der Zusammenhang der Sätze, die Grammatik im Allgemeinen wie der besondere Sprach-

gebrauch des Livius, die Phraseologie, die Verblindung, die Wortstellung finden am rechten Orte entsprechende Berücksichtigung. Referent erlaubt sich im Nachstehenden eine Reihe theils vervollständigender, theils bezeichnender Bemerkungen beizufügen.

Präfat. Der Inhalt „Gründe, welche den Livius bestimmt haben, die Geschichte des römischen Volkes zu schreiben, zunächst die auf seine Person sich beziehenden § 1—8, dann die in der Bedeutung der Geschichte liegenden § 9—13“ ist wohl nicht ganz vollständig angegeben, da sich L. auch über die Art und Weise seiner Geschichtsdarstellung und über den Gesichtspunct ausspricht, von dem aus er gearbeitet hat und bearbeiten sein will. — Vielleicht wäre es gut gewesen, wenn gerade in der präf. der Zusammenhang der einzelnen Sätze noch mehr vermittelt worden wäre, so § 5: während L. vorher bezüglich seiner Person nur Zweifel ausspricht, tritt er hier bereits mit positiveren Ansprüchen auf und vindicirt sich außer dem *et ipsum consuluisse* § 3 auch ein ethisches Verdienst. § 6. Zu *decora* sagt Herr W., „*decora* fast wie *decorata* aufzufassen, gehört nicht zu den Worten *in corruptis monumentis*“. Wir nehmen *dec.* im Sinne von geziemend, passend, eigentlich zur Auszeichnung gehörend, und deswegen gehört es auch zu *in corruptis mon.* „das was mehr als Schmuck für dichterische Darstellungen als für —“. Der Erklärung der Worte *ante conditam condendamve* „eher gegründet werden sollte, indem es nur auf das sich bezieht, was nach dem *fatum*, c. 1, 4, der Gründung der Stadt vorhergehen mußte, wie die Ankunft des Aeneas, die Erbauung und Herrschaft Alba's u. s. w.“ möchten wir lieber die Madvig'sche, lat. Gram. § 414, oder die Krüger'sche, lat. Gram. 488, vorziehen. — Zu *utrunque animadversa aut exstigmata erant* § 8 wünschten wir eine erklärende Bemerkung; die Begriffe sind vorsichtig gewählt und in prägnantem Sinne, etwa „mögen sie immerhin tadelnd oder lobend angesehen werden“. — Ist vielleicht § 9 in den Worten *nec vitia nostra nec remedia pati* der Sinn von *pati* ein doppelter: dulden, daß man die Fehler uns vorhält und dulden, daß man *remedia* vorschlägt? — Die Worte § 12 *hoc illud est* — in-terior bedürfen einer genaueren Erläuterung, „das nämlich ist die vornehmlich fruchtbringende und heilsame Maxime beim Geschichtsstudium, daß man die Lehren jedweden Beispiels, die in deutlich sprechenden Denkmalen niedergelegt sind, eindringlich betrachte“.

I, 7, 1 zu *regnum trahebant* hätten wir hinzugesetzt: *trahere* = *trahere*, i. e. *vindicare*, also *simplex pro compos.*; ebenso zu *facinus faciorisque causam* I, 7, 9, daß dieser Redeweise eine ähnliche Steigerung und Erweiterung der einzelnen Begriffsvorstellung zu Grunde liegt

wie in *capere captumque tradere* oder in *venerabilis — venerabilior*, oder in *cum factis vir magnificus tum factorum ostentator*. — Den Ablat. *augurio* stellen wir in Parallele mit dem bekannten *adventu*, *discessu*, also = *augurio facto*. — Zu *audeat deinde talia alius, nisi* — I, 28, 6 wäre wohl eine grammatische Bemerkung nöthig gewesen; Ref. versteht den Coniunct. in *potentialem* Sinne. Die Verbindung *primum ultimumque supplicium apud Romanos exempli* und 31, 3 *ex summi cacuminis luco* war als eine Art Hypallage zu bezeichnen. — Bei I, 40, 4 *sed et iniuriæ dolor — et quia gravior — tum Servio* —, wo Herr W. sagt, der dritte Grund sei mit *tum* angefügt, als ob *primum* und *deinde* vorausginge, denken wir uns die Auffassung und Beziehung der Wörter *et — et — tum* in etwas anderer Weise. Wir ordnen nämlich den Satz mit *tum* dem zweiten *et* unter und wiederholen dazu *quia*, setzen also vor *tum* nur ein Komma. — *Mirari* I, 41, 1 ist zunächst „befremdlich finden, nicht begreifen können“. In den Worten zu I, 43, 2 „*prima classis*, auch vorzugsweise *classis* genannt, daher *classicus* (classisch)“ dürfte das in Parenthese gestellte Wort *classisch* zu einem Mißverständnisse Veranlassung geben. — Zu II, 1, 4 bemerkt Herr W., „L. schildert hier Verhältnisse und eine Gestalt der *libertas*, die nicht bei der Gründung der Republik, sondern erst dann eintraten, als die Demokratie sich entwickelte.“ Es ist aber dabei zu bedenken, daß, wenn die Republik überhaupt früher eingeführt worden wäre, die wilde Demokratie um so rascher und zügelloser um sich gegriffen haben würde und dann die von Livius angedeuteten Zustände auch früher eingetreten sein würden. § 9 konnte *avidus* durch „eifersüchtig“ einfach erklärt werden. — Bei den Worten *id officere, id obstaré libertati* II, 2, 6 könnte man fragen, ob die doppelte Bezeichnung eines und desselben Begriffes nur rhetorische und tautologische Häufung sei, oder ob *officere* absolut stehe und somit eine Gradation in den Worten enthalten sei. Verdoppelt hat L. den Ausdruck jedenfalls wegen des *regium genus, regium nomen*. — Beim Uebergange der *orat. obl.* in die *or. recta* ebenda selbst *hunc tu etc.* sagt Herr W., „der wichtigere Punkt steht in der *oral. recta*.“ Bestimmter und richtiger vielleicht: von der Betrachtung der Umstände wird unmittelbar zu einer directen Aufforderung an die betreffende Person übergegangen; vgl. III, 9, 11. — Zu *incluserat vocem* § 8 hätte neben dem Beispiele aus Cicero noch ein Beispiel aus L. citirt werden sollen: XXI, 58, 4 *includere vocem*. — II, 3, 3 *regem esse hominem, a quo impetres, ubi ius, ubi iniuria opus sit* erklärt Herr W., „man könne alles erlangen, es möge recht oder unrecht sein. Wir: wo man Recht oder Gewaltthätigkeit (Gewalt) nöthig habe, d. i.

anwenden müsse, um seinen Zweck zu erreichen. — Die Erklärung zu *et consules magis non confidere quam non credere suis militibus* II, 45, 4 „non confidere dem timor entsprechend, sie hätten kein Vertrauen zu der Tapferkeit und Kraft der Legionen; non credere, der *intestina discordia* parallel, sie trauten nicht auf die Treue und gute Gesinnung derselben“, bleibt dem Schüler vielleicht etwas unklar. Etwa: zu non confidere und non credere sind die Beziehungswörter zu ergänzen, nämlich bei non confidere ergänze *viribus*, bei non credere ergänze *voluntati militum*; non confidere = Mißtrauen, non credere = keinen Glauben haben, zweifeln; also „mehr Mißtrauen auf ihre Kraft, als Zweifel an ihrer Gesinnung“. — Der Begriff *medium* II, 49, 5 ist schwierig, es bildet den Gegensatz zu *immensa omnia*, ähnlich II, 27, 3 *medius* und *præcept*, demnach ist *nihil medium* etc. = nichts schwankendes, wie Furcht oder Hoffnung, sondern lauter gewaltiges (keine schwankende Gesinnung). II, 52, 5 *temperare* = bewenden lassen. — *Permittere* II, 56, 2 bedurfte vielleicht einer Erklärung, ebendasselbst würden wir § 13 zu *privatum esse* der Erklärung halber hinzufügen: ihm, dem Consul, gegenüber sei er ein Privatmann. c. 58, 7 war die Beziehung des *sua sponte* auf *motam* zu erwähnen. c. 61, 7 *trahere* entspricht unserm „verschleppen“ im gewöhnlichen Leben. — *Suprema dies* 61, 9 ist nicht eigentlich der Todes-, sondern der Begräbnistag. 64, 6 *impetu facto*, *dum se putant vincere*, *vicere* heißt: erst nach erfolgtem Anzuge wurden sie Sieger, während sie glaubten, es schon zu sein. — Die Nebeneinanderstellung des *fretus* und *fidens* 65, 3 war der Beachtung werth.

Als eine Eigenthümlichkeit der neuen Ausgabe bemerken wir endlich, daß Herr B. bei den Etymologieen, besonders der *nomina propria* aus der ältesten Zeit, Rücksicht nimmt auf die durch die neueren Sprachforschungen gewonnenen Resultate, z. B. bei *Tiberinus* und *Albula*, *Ruminalis*, *Roma*, *Palatium*. I, 4, 4 durfte wohl nicht geordnet werden *Romulus Roma*, sondern *Roma Romulus*, denn *Romulus* ist von *Roma* abgeleitet = *Romanus*. Nothwendig war es, daß die Grundbedeutungen der Wurzeln *Rum* (*Roma*) oder *pa* (*Palatium*) mit angegeben wurden. Doch wird *Gradivus* I, 20, 3 noch mit *gravis deus* oder *gradior* zusammengestellt; durch den Zusatz „oder *gramine ortus*“ wird der Schüler noch nicht auf das Etymon *gra* hingewiesen. Es wird überhaupt nicht immer gelingen oder wenigstens nicht immer gerathen sein, da Schüler die mit solchen Etymologieen verbundenen schwierigen und häufigen Combinationen begreiflich zu machen; und es dürfte noch als eine offener Frage zu betrachten sein, ob man vom Standpuncte des

Gymnasium aus im Allgemeinen jene neueren Forschungen benutzen oder ob man nur in einzelnen Fällen, wie es auch bei Herrn W. geschieht, durch solche etymologische Behandlungsweise den Schüler einen Blick in die Ferne, in das weite Gebiet der Sprachforschung thun lassen darf.

Wir schließen unsere Anzeige und unsere Bemerkungen mit der dankbarsten Anerkennung des vielen Trefflichen, was die neue Bearbeitung des Livius darbietet, und mit dem herzlichsten Wunsche, daß es dem sehr geehrten Herrn Verf. vergönnt sein möge, rüstig und ungestört an der Fortsetzung des langwierigen und mühseligen Unternehmens arbeiten zu können.

Sondershausen.

G. Quack.

III.

Indem Unterzeichneter nachstehende Geschichts- und geographische Werke den Lesern der Revue vorzuführen beabsichtigt, glaubt er sie nicht besser einführen zu können als mit der Hinweisung auf die von Herrn Dr. Campe bei der Besprechung mehrerer Geschichtswerke im Juliheft der Revue von 1851 vorgebrachten Maximen für den Geschichtsunterricht.

Wir erlauben uns nur noch einige Zusätze. Das endlich, wie es scheint, durchgedrungene Princip, daß die Unterrichtsmittel aller Schulen welche nicht bloße Fachschulen sein wollen, primo loco Erziehungsmitte sein sollen, hat auch die Methode des Geschichtsunterrichts auf den richtigen Weg des Anschlusses an die Erziehungsbedürfnisse der Schule geführt.

Ist man hiermit einverstanden — und das muß ein jeder, wie bei vielen pädagogischen Fragen, wenn sonst ein fruchtbringender Streit entstehen soll — so kann man sich schwerlich folgenden Folgerungen entziehen.

1. Der Geschichtsunterricht richte sich nach den letzten Zwecken der Schule und den Altersbedürfnissen der Schüler, sowohl hinsichtlich der Erziehungs- als Unterrichtsbedürfnisse.

2. Wer also Geschichte unterrichten oder Lehrbücher dafür schreiben will, der mache zu seinem obersten Principe bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes die klare Anschauung des Schülerkreises, für den er sein Werk bestimmt. Freilich werden in manchen Fällen die Bedürfnisse principiell verschiedener Schulen und mehrerer Altersstufen so ähnlich sein, daß, wenn auch nicht der Unterricht, doch die Unterrichtsmittel dieselben sein können; so werden biographische Darstellungen den Be-

dürfnisse höherer Bürgerschulen und der Gymnasien entsprechen, aber nicht auch denen der Volksschule; so werden die Mittelclassen der Gymnasien und höhern Bürgerschulen mit Nutzen dieselben ethnographischen Darstellungen aus der griechischen, römischen und deutschen Geschichte als Lese- und Lehrbücher gebrauchen können, aber die Lehrer an beiden Schulen nicht denselben Unterricht erteilen dürfen.

3. Aus 1 und 2 folgt, daß der erziehende Stoff des Geschichtsunterrichts auf den untersten Stufen am directesten wirken, weiterhin in seiner Absichtlichkeit abnehmen soll, um unabsichtlich desto entschiedener und nachhaltiger zu wirken.

Also zum Anfange Biographisches, was kleine, geschlossene Gedankenkreise erzeugt, die vermöge ihrer ästhetisch-sittlichen Anordnung den Willen sittlich bestimmen, daraus folgt vorherrschende Beschränkung auf die alte und mittlere Geschichte und fast völlige auf das Persönliche und Thatsächliche. Je höher die Stufe, um so mehr trete das früher dem Strome der Weltgeschichte entrückte Biographische in denselben zurück; zuerst auf der ethnographischen Stufe, in die Beschränkung, welche die Erziehung des Einzelwesens durch die Nationalgeschichte erleidet; zuletzt auf der weltgeschichtlichen in den Fluß der weltgeschichtlichen Entwicklung; je höher die Stufe, um so weitläufiger die Anordnung der die ästhetisch-sittlichen Ideen erzeugenden Gedankenkreise, um so indirecter ihre Wirkung. Also Zurücktreten des Biographischen, des rein Menschlichen, Vortreten des Ethnographischen, Pragmatischen; endlich — wir fürchten zwar vielen Widerspruch — des Ständischen; darum Ueberwiegen der mittleren und neueren Geschichte. Aber auch der neuesten und allerneuesten? Daß wir dieselbe auf der unteren Stufe gar nicht und auf der mittleren nur bis zu dem prächtigen Abschlusse der Freiheitskriege gebrauchen können, ergibt sich aus dem Vorigen. Denn wir verlangen vor allen Dingen von dem Geschichtsunterrichte, daß er die ethische Ideen erzeugenden Gedankenkreise schaffe, was nur bei völliger Abgeschlossenheit und innerer Ruhe der Gedankenfügungen möglich ist. Deshalb haben wir uns auch allenthalben — freilich unter vielen Widersprüchen und noch mehreren Mißverständnissen — gegen den sogenannten psychologischen, moralischen, kulturpolitischen Geschichtsunterricht ausgesprochen, weil wir in diesen Richtungen geradezu die Vereitelung dessen sahen, was man und auch wir beabsichtigten, nämlich die Erzeugung der ästhetisch-sittlichen Bildung. Handelte es sich also um das erziehende Element der Geschichte, so würden auch wir keinen Augenblick anstehen, auch auf der letzten Stufe die unruhige Gegenwart mit ihren verwirrenden Wirren, ungelösten Fragen und Ruinen von Versuchen aus dem Geschichtsunterrichte wegzulassen.

Aber wir fürchten die Einflüsse des Lebens zu sehr, als daß wir denselben den Unterricht in der geschichtlichen Gegenwart überlassen möchten ohne eine andere Bürgschaft als die der ganzen Schulerziehung. Die erziehende Kraft einer guten Schule ist auch nach unserer Ansicht sehr groß, aber nicht so groß, daß man in jetziger Zeit irgend Jemanden auf Grund der allgemeinen Bildung mit Sicherheit dem Leben übergeben kann, ohne ihm einen Ariadnesfaden durch seine Irrgänge mitzugeben zu haben. Diesen sollen aber nach unserer Ueberzeugung der Religionsunterricht — zu dem wir noch eine Einleitung in das philosophische Problem von der Veränderung, setzen — und der Unterricht in der Geschichte der neuesten Zeit bilden.

Dabei bleibt die eigentliche Schulzeit ganz unberührt von dem unruhigen, der Bildung der ethischen Begriffe so verderblichen Leben; es treffen nur zusammen Vorbereitung auf das Leben und beabsichtigter Eintritt. Sodann liegt bei unserer Auffassung die Gefahr des festen, kenntniß- und autoritätslosen Raisonnements völlig ferne, da dieses nur aus der fahlen Heide der Weltgeschichte und der sogenannten psychologischen, moralischen Geschichtsdarstellungen, nicht aus dem fruchtbaren Acker reinlicher und reinigender geschlossener Gedankenkreise erwächst.

Wir fürchten dann die Gefahren des Unterrichts in der geschichtlichen Gegenwart nicht, weil unsere ganze Schulzeit den Gefahren vorgebaut hat, und wollen deshalb dem Zufalle nicht überlassen, was wir ohne große Gefahr selbst entwirren können. Dazu aber benutzen wir keine culturpolitische Weltgeschichte, die allen Fortschritt für vortrefflich oder gar für nothwendig, allen Rückschritt für verderblich erklärt, den Menschen und Völkern eine ursprüngliche Güte, einen völlig freien Willen zur Tugend beilegt, die nur von der Dummheit oder Bosheit unterdrückt, zeitweilig zurückgehalten werden, sondern eine Geschichte der Stände, die nachweist, wie Glück und gute Regierungen eben so gut erworben werden müssen wie der freie Wille und die Tugend, und alle schließlich Resultate der Gedankenkreise seien. Das Genauere über das Wie? haben wir freilich an einem andern Orte zu erörtern; das Beigebrachte genügt aber zur Festsetzung des Standpunctes, von dem wir bei der Anzeige nachfolgender Lehrmittel ausgegangen sind.

1. Uebersicht der merkwürdigsten Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte für die unteren und mittleren Classen höherer Lehranstalten, synchronistisch dargestellt von P. H a u s e r, Lehrer in Elberfeld. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Elberfeld, Büschler.

Enthält eine chronologische Uebersicht von Facten, die als Zeit- und Memorirfäden dem gewöhnlichen Weltgeschichtsunterrichte auf der obersten

Stufe genügen könnten, jedenfalls für die unterste Stufe zu viele sind. Zu einem Remorirfaden für den biographischen Unterricht würden wir das Büchlehen wegen des überschwenglichen Materials und der weltgeschichtlichen bis in die jüngste Gegenwart sich verlaufenden Richtung nicht gebrauchen können; vielleicht läßt es sich bei dem ethnographischen Unterrichte benutzen. Neues in der Methode haben wir eben so wenig wie der darum gescholtene Recensent in der allgemeinen Schulzeitung von 1836 No. 89 entdecken können; es ist die Weise der Kohlrausch'schen und ähnlicher Tabellen, und nur die größere Wohlfeilheit würde die Herausgabe nachfertigen können, denn es kostet nur 4 gGr.

2. *Faden* beim ersten Schulunterricht in der Geschichte und Geographie von Dr. E. K a p p, vormaligem Professor am Gymnasium zu Minden. Fünfte, * sorgfältig verbesserte Auflage von Dr. Alex. Rapp, Professor am Gymnasium zu Seest. Braunschweig, G. Westermann.

ist der Titel eines Lehrmittels, welches einer genaueren Besprechung würdig ist, da es sich sowohl durch einen wissenschaftlichen Inhalt als auch durch eine originelle Methode auszeichnet. Der Verfasser unterscheidet drei Curse des geschichtlichen Unterrichts, die er dem historischen Entwicklungsgange der geographischen und geschichtlichen Wissenschaften entnimmt. Er sagt: „Auf der ersten Stufe, der ursprünglichen Berichterstattung, waren Geschichte und Geographie mit einander verwachsen und ungeschieden (s. B. Herodot). Auf der zweiten Stufe trennten sie sich und bildeten sich einseitig weiter aus in der Aufnahme des Einzelnen. Auf der dritten Stufe reichten sie sich zu gegenseitiger Ergänzung und Durchdringung unter die Hand.“ Bekanntlich hat der Verfasser in einem größern Werke diese Ansicht von der Erde als Bohn- und Erziehungshaus der Menschheit durchgeführt, und es ist hier nicht der Ort, die Uebertreibungen und Einseitigkeiten dieser sonst fruchtreichen und vom Verfasser mit vielem Glücke durchgeführten Ansicht nachzuweisen, da wir es hier nur mit der pädagogischen Seite der Sache zu thun haben. Wir können den Satz des Verfassers nicht zugeben, daß das menschliche Denken sich nach den drei Stufen der Anschauung (beim Kinde), des Vorstellens (beim Jüngling), des begreifenden Denkens (beim Manne) entwickelt, weil wir ihn weder philosophisch noch pädagogisch für allgemein richtig halten; wohl aber verführt derselbe wie ähnliche logische Gerüste zu einseitigen und vorurtheligen Ausführungen. So kann die Lehre von dem anschauenden Unterrichte auf der untersten Stufe leicht dahin führen, wohin sie auch den Verfasser gebracht hat, nämlich das große Bild der geographischen Ge-

* Seitdem ist die sechste Auflage erschienen. L.

kraft bewahrt haben, höchst willkommen sein wird; auch wird der Lehrer, besonders der Volksschullehrer es trefflich zur Umkleidung seiner oft so dürrn Geschichtsschemata gebrauchen können.

Möchte der Verfasser bald einen zweiten Theil liefern, aber sich mehr auf die historischen Personen und das wirklich Herzliche beschränken und stets ausgemalte Bilder liefern, wie z. B. Franz von Sickingen etc., welche einen geschlossenen, die Seele bestimmenden Gedankenkreis vorführen; in den feinsten Strichen liegt der größte Theil des Ausdrucks.

4. Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten. Ein nationales Lesebuch für die Jugend des deutschen Volkes mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht in der vaterländischen Geschichte verfaßt von A. W. Grube

bezwedt nach der Vorrede Beiträge zur Förderung der nationalen Richtung der deutschen Pädagogik. Durch den politischen Umschwung sei auch der Geschichtsunterricht aus seinem Starrkrampfe (?) erwacht, um als ein Hauptmoment für die nationale Erziehung wirksam zu sein. Zu der dazu nöthigen Verlebendigung und Individualisirung sei die zur Poesie verklärte Geschichte eines der besten Hülfsmittel. Verfasser hat sein Buch hauptsächlich für Volksschüler, aber auch für die untern Classen der Gymnasien und Realschulen bestimmt. Folgender Theil des Inhalts wird einen hinlänglichen Begriff von der Anlage und Ausführung geben.

Die Hermannsschlacht. Der Gesang Rhingulphs des Varden, als Varus geschlagen war, von Kretschmann. Hermann und Thuse-
nelba von Klopstock.

Aus der Völkerverwanderung. Das Grab im Busento von Platen.

Bonifacius, der Apostel der Deutschen. Bonifaciusfeld von Beckstein. Legende vom heiligen Bonifacius von Bube.

Bilder aus der Ritterzeit. Götz von Berlichingen aus Goethe's Götz von Berlichingen.

Der dreißigjährige Krieg. Wallenstein aus Schillers Wallensteins Lager.

Sonette für Schleswig-Holstein von Geibel. Germania von Herder.

Recensent ist als eifriger Nationalist selbst vor mehreren Jahren auf diese Idee verfallen und hat einen Versuch ihrer Ausführung mit Quintanern gemacht, ihn aber sammt der Idee wieder ausgegeben und zwar aus folgenden Gründen:

1. Der bei jedem Unterrichtsmittel erforderliche Ernst, das per aspera ad astra, ist bei einer solchen poetischen Behandlung der Geschichte nicht hinlänglich zu bewahren. Die ernste Geschichte wird zur märchenhaften Unterhaltung, die beste Vorbereitung auf eine dereinstige Unterjochung durch historische Romane und Geschichtsschreibung à la Lamartine.

2. Hat die poetische Litteratur nur für wenige Perioden passende Darstellungen, wie z. B. in dem vorliegenden Buche mehr als zwei Drittheile der gelieferten Stücke der Volksschule und dem Knabenalter überhaupt unverständlich sind, ja unverstanden bleiben sollen.

3. Soll ein Lesebuch für die Volksschule und das Knabenalter nie eine einseitige Anregung des Willens und Wissens geben; wir erinnern an das Gesetz der harmonischen Ausbildung, an das allseitige Interesse herab.

4. So hoch wir die Nationalität schätzen, so wenig wollen wir den Nationen im Bürger untergehen lassen, am allerwenigsten aber die Jugend durch eine künstliche Pflege und Ueberreizung ihrer nationalen Gefühle direct in die Politik treiben. Leider scheint man uns selbst hierin bei Gelegenheit unserer Schrift: wie wird die Volksschule national? mißverstanden zu haben, von welchem Mißverständnisse wir uns durch unsere Darstellungen aus dem Bauernwesen zu befreien hoffen.

Wir fürchten, daß Herr Grube durch seine nationale Geschichtsdarstellung Schwärmer erzeugt, die ihren Staat entweder in Utopien oder im Mittelalter suchen werden.

Den ehrenwerthen Gesinnungen und Absichten des Verfassers wird Niemand seinen vollen Beifall versagen können, und wenn er auch das ganze Buch seinem Unterrichte nicht zu Grunde legen will, einzelne Stücke mit großem Nutzen gebrauchen können. Dann aber rathen wir aus unserer Erfahrung, beim deutschen Unterrichte die sprachliche Nutzung mit der geschichtlichen, ästhetischen nicht zusammen zu werfen; man muß vorwiegend das eine Stück zu diesem, das andere zu jenem Zwecke benutzen. Ein Kinderkopf will gerne geründete Gedankenkreise, wenn sie ins Herz bringen oder im Kopfe verbleiben sollen.

5. Kleiner historischer geographischer Atlas als Grundlage für den Geschichtsunterricht bearbeitet und mit erläuternden Texten versehen von Friedrich Reinhold Scharschmidt, ordentlichem Lehrer am Gymnasium zu Budissin. Zweite, berichtigte, durch zwei die neuesten Ereignisse betreffende Karten, so wie durch ein Register vermehrte Auflage. Leipzig, F. W. Goedsche.

Verfasser behauptet mit Recht, daß es noch an wohlfeilen und hinlänglichem Stoff liefernden historisch-geographischen Atlanten fehle. Dem letzteren hat Verfasser durch die 18 Haupt- und zahlreichen Nebenkarten gewiß vollkommen entsprochen; hinsichtlich des Preises ist Referent nicht unterrichtet, was freilich für Schulbücher eine Hauptsache ist, da die theuern, vielen und vielwechselnden Bücher eine allgemeine und oft geklagte Klage der Eltern sind. Wir glauben aber, daß das vorliegende Buch ein Compendium der Geschichte für aufmerksame Schüler ziemlich

entbehrlich macht, wenigstens den ständigen Besitz; und der vorliegende Atlas wird auch jedem abgegangenen Schüler ein angenehmer Besitz sein.

Die Ausführung der Karten ist sehr befriedigend; vorzüglich haben uns die Karten über die Völkerwanderung, Handelswege und Entdeckungsfahrten gefallen; trotz des vielen Materials sind sie bei der guten Wahl der Farben und dem deutlichen Drucke nur sehr selten für das Auge verwirrend.

Der beigegebene Text enthält das Nothwendige und das Registre erleichtert den Gebrauch des Werkes.

Wir empfehlen deshalb das Buch angelegentlich.

6. Historisch-geographischer Handatlas zur alten, mittleren und neueren Geschichte bearbeitet von Theophil König. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Folio in Wolfenbüttel.

Besteht aus zwei Hefen, von denen das erste zum Preise von 12 $\frac{1}{2}$ Rgr. 12 Karten zur alten Geschichte, das zweite zum Preise von 22 $\frac{1}{2}$ Rgr. 16 Karten zur mittleren und neueren Geschichte enthält.

Wenn gleich dieser Atlas den von Schaarschmidt durch Umfang der Karten und Schönheit des Druckes übertrifft, so finden wir seine Anlage doch nicht so zweckmäßig; auch ist des gegebenen Materials bei weitem so viel nicht als in jenem. Vorzüglich aber vermiffen wir eine größere Berücksichtigung Deutschlands. So dürften in einem deutschen Schulatlas die Bezeichnung der Hanse, des rheinischen Bundes, die Kreiseinteilung nicht fehlen, während dagegen die französische Geschichte übermäßig bedacht ist.

Vor allem haben wir eine Karte über die Zeit des nordischen Krieges vermißt. Häufig ist auch das Minderwichtige statt des Nothwendigen gegeben, z. B. in der Karte zum dreißigjährigen Kriege der Zug Herzog Christian von Braunschweig statt des interessanteren von Torstensson und dürfte z. B. der Siegesort Tilly's nicht fehlen.

Auch gefällt uns die consequenter Durchföhrung Schaarschmidt's nur die Namen der betreffenden Geschichtszeit in die Karte aufzunehmen besser als die in diesem Atlas nur theilweise geschehene Befolgung. Sonst ist die Ausstattung so schön, daß abgesehen von den Mängeln der Methode dieselbe ein recht gutes Hülfsmittel für den Unterricht sein wird.

7. Lehrbuch der Weltgeschichte nebst einem Anhang zur Geschichte der alten Historisch-politisch-topographische Geographie des Alterthums für höhere Lehranstalten und jeden denkenden Geschichtsfreund. Zweite, bis auf die neueste Zeit fortgesetzte, vermehrte und berichtigte Auflage von Carl Winderlich. Leipzig: Verlag von Otto Wigand 1852.

Das Werk ist unschwer zu charakterisiren. Der Verfasser ist ein ge-

müthiger Fortschrittsmann, deßhalb die blaue Republik sein Ideal überall; die Aristokraten und rothen Wähler seine gebornen Feinde. Dieses Ideal begleitet ihn von der Schöpfung der Welt bis zum Jahre 1850 und läßt ihn den blaurepublikanischen Maßstab so gut an den Kampf der Plebejer und Patricier als an den der Partelen im deutschen Parlament, so gut an den Aristokraten Sulla als an den altrömischen Republikaner Cavaignac legen. Darum hat man während der ganzen 626 Seiten, in welchen das Tableau der ganzen Weltgeschichte „nach allen Beziehungen des menschlichen Daseins“ entrollt wird, stets das Gefühl, als solle man zu irgend einer politischen That aufgehetzt werden. Referent ist wahrhaftig kein Freiheitsfeind, aber eine solche Tendenzgeschichte, solch ein freches Angreifen des Volkes und Verleumben jeglicher Aristokratie ist entweder Wahnsinn oder Verbrechen. Wir haben keine Lust, des Verfassers demokratischen Thesen unsere entgegen zu stellen, aber wir wollen nur einige von den unzähligen Beispielen dem Verfasser zum Beweis vorlegen, daß es für ihn ein zu gewagtes Unternehmen war, eine Weltgeschichte zu schreiben, und eine zu starke Anmuthung an die Lehrer, sie der Jugend zu empfehlen.

Seite 32. Romulus errichtete als Alleinherrscher einen Senat und theilte das Volk (?) in Tribus oder Zünfte (!) und legte so (?) den Grund zu dem später oft so grell hervortretenden Unterschiede der Patricier (Adel) und Plebejer (Volk). — Seite 31. Die Einwohner Alba Longa's wurden auf den coelischen Hügel verpflanzt (Luceres [!]) — trotz dem heißt schon Romulus Seite 119 das Volk in drei Tribus (Stämme, nämlich Luceres, Priester [?], Ramnenser, Krieger [?], Titier). Wer begreift die Speculation der Eleaten über das Sein aus folgenden Worten des Verfassers: Aus der pythagoreischen Schule (?) ging die Eleatische, durch Xenophanes von Colophon gestiftet, hervor. Diesem tiefen Denker war die Welt ein einziges, ewiges, unveränderliches Ganze und dieses die Gottheit.

Ueber Karl den Großen wird also demokratisirt:

„Statt sich durch Herstellung der zum Theil schon untergegangenen Medialfreiheit und dadurch gesunkenen Demokratie in einem starken und freien Volke einen mächtigen Bundesgenossen zu verschaffen, oder durch constitutionelle Grundsätze oder Einrichtungen die Aristokratie zu schwächen, glaubte er durch Maßregelung dasselbe Ziel zu erreichen; statt durch Nationalversammlungen oder, weil das Reich dazu zu groß war, durch ein Repräsentativsystem oder, wenn dasselbe für seine Zeit noch zu subtil war, durch Ermöglichung einer vom Könige wie vom Adel unabhängigen Volksmeinung dem Adel ein Gegengewicht zu geben, stellte er ihm nur

seine angemessenen Herrscherrechte entgegen und ließ auch die etwaigen Volksfreiheiten nur aus königlicher Machtvollkommenheit und Gnade bestehen. In ihm lag demnach ein so engherziger Egoismus, welcher (!) nur des Ausdruckes *l'état c'est moi* bedurfte."

Seite 506. „Das Königthum (in Frankreich 1789) büßte, weil es in verblendeter Kurzsichtigkeit den Freiheitsdrang zu unterdrücken vermeinte; der Adel büßte, weil er nicht lassen wollte von seinen verrosteten Privilegien; die Geistlichkeit, weil sie dem Streben des Volksgeistes nach einer nationalen Kirche entgegen sich desto enger mit Rom verband; die Mittelklasse, weil sie die Errungenschaft als ihr alleiniges Erbe betrachtete, so daß Baboeuf ihr ins Ohr donnern mußte, daß die Güter der Erden für alle geschaffen seien; die Schreckensmänner büßten, weil sie das Leben, das heiligste Gut der Menschen, nicht achteten; und Napoleon büßte, weil er in frevelndem Uebermuth währte, das Blut von zwei Millionen sei vergossen, um ihm den Purpur zu färben."

J. B. Miquel.

VI.

Leitfaden für den Unterricht in der Physik. Von Albert Trappe, Oberlehrer an der Realschule zu Breslau. Mit 193 in den Text gedruckten Abbildungen. Breslau, Girt. 1853. VIII u. 208 S. 80.

Der Herr Verfasser ist bei der Bearbeitung des vorliegenden Leitfadens nach eigener Erklärung bemüht gewesen, ihn so einzurichten, daß der Schüler durch denselben im Aneignen positiver Kenntnisse unterstützt werde und Gelegenheit und Anregung erhalte, seine geistige Kraft zu üben. Es ist dieß auf die glücklichste Weise gelungen, wie dieß auch von einem so bewährten Lehrer nicht anders zu erwarten war. Jede Seite gibt ein Beleg dafür, daß der Herr Verfasser gerade die Weise zu finden gewußt hat, welche für die Schule die zweckmäßigste sein möchte. Wir sind weit entfernt, einen Vorwurf davon herzunehmen, daß nicht eine Methode einseitig durchgeführt worden ist, wie in neueren Zeiten von manchen Seiten empfohlen und zum Theil zur Ausführung gebracht worden ist; wir erkennen vielmehr darin gerade den nicht genug zu schätzenden praktischen Blick, der das Zweckmäßige zu treffen weiß und auf den so Manche in einer gewissen Veressenheit auf ihre theoretischen Abstractionen nichts geben wollen. Der Herr Verf. spricht sich in seinem Vorworte, wie es scheint, mit einer gewissen Befangenheit darüber aus, daß er den naturgemäßen Gang, nämlich erst die Erscheinungen vorzuführen und dann die Gesetze aus ihnen zu entwickeln, nicht consequent durchgeführt hat; wir halten es daher für nöthig, uns mit ihm in diesem

Puncte gänzlich einverstanden zu erklären, wie es denn auch von unserer Seite in der Päd. Revue bereits mehrfach, z. B. bei Beurtheilung des Lehrbuchs der Physik von Greiß, ausgesprochen ist. Daß die pädagogischen Rücksichten stets vorwaltend gewesen sind, gibt dem Leitfaden gerade seinen gewiß bald allseitig anerkannten Werth, und Referent empfiehlt daher denselben als besonders beachtenswerth.

Für eine neue Ausgabe hat Ref. einige Wünsche, welche der Herr Verf. gewiß als billige und wohlgemeinte anerkennen wird, da das Buch durch deren Berücksichtigung offenbar gewinnen würde, wiewohl wir damit keinen Tadel auszusprechen gewilligt sind.

Bei der schiefen Ebene, § 20, sollte der allgemeine Fall Ausnahme finden, während jetzt nur die beiden Fälle, wenn die Kraft parallel der Länge und parallel der Basis ist, zur Sprache gebracht sind.

In § 69 vermissen wir ungern die Ableitung der consonirenden Dreifünge.

In der Katoptrik könnten und sollten die Erscheinungen aufgenommen sein, welche Spiegel zeigen, die unter einem Winkel zu einander stehen, ebenso die in einem Spiegel, der sich um seine Axe dreht. Dann hätte wohl auch der Apparat von Wheatstone und der Sertant eine Stelle gefunden.

Die Bestimmung der specifischen Wärme, § 118, hätte eine größere Ausführlichkeit verdient.

Barum in § 138 nur eine Linie ohne magnetische Abweichung angegeben ist, ist uns nicht klar geworden; ebenso dürfte § 139 eine nähere Angabe über die Construction der Inclinationsnadel wünschenswerth machen.

Denn es § 108 heißt: „die Wärme bringt zwei physikalische Wirkungen hervor“, nämlich Volumen- und Aggregatsänderungen, so scheint uns dieß nicht vollständig, denn die § 182 angeführte Thermoelectricität ist doch auch eine physikalische Wirkung der Wärme.

In § 24 ist der Hebel als ein unbiegsamer Stab erklärt worden, während die Ausführung doch nur von dem mathematischen Hebel handelt. Statt des Stabes wäre also wohl Linie besser gewesen.

Schließlich müssen wir anerkennen, daß die Verlagshandlung dem Leitfaden eine sehr saubere Ausstattung hat zu Theil werden lassen.

Die Naturlehre methodisch bearbeitet für den elementaren Unterricht von Dr. Hermann Kern, Professor am herzoglichen Gymnasium Casimirianum zu Götting. Mit 64 eingedruckten Holzschnitten. Halle, Druck und Verlag von H. W. Schmidt. 1853. X u. 158 S. gr. 8°.

Soll der Unterricht in der Physik auf Gymnasien und Realschulen

die rechte Frucht bringen, so ist es nothwendig, daß dem eigentlich wissenschaftlichen Unterrichte ein vorbereitender Cursus vorausgehe. Ref. hat sich bereits früher (vgl. Päd. Revue Bd. XXVIII S. 380) hierüber ausgesprochen und begegnet hier zu seiner Freude einem Gefinnungs-genossen. Der Herr Verf. anerkennt, daß bereits auf manchen Realschulen der Unterricht in dieser Weise eingerichtet sei, vermißt ein Gleiches aber bei den meisten Gymnasien und spricht sich nun in beherzigenswerther Weise darüber aus, daß darin eine Aenderung nothwendig sei. Wir müssen hier auf die Auseinandersetzung des Herrn Verf. selbst verweisen, so gern wir auch durch Aufnahme derselben an dieser Stelle etwas zur Verbreitung beigetragen hätten. Wir haben es ja hier zunächst nur mit der vorliegenden Schrift zu thun. Ueber diese aber müssen wir uns dahin aussprechen, daß sie für den elementaren Unterricht in der Physik jedenfalls die empfehlenswerthe Schrift ist unter allen in den letzten Jahren erschienenen. Der Stoff ist mit Geschick und Sachkenntniß verarbeitet und zweckmäßig ausgewählt, nur § 56: „der Regenbogen“ scheint zu hoch gegriffen zu sein und hätte entweder wegbleiben oder eine weniger eingehende Behandlung erhalten sollen.

Allgemeine Anerkennung dieser Schrift wird nicht ausbleiben.

1. Der kleine Kosmos. Allgemein verständliche Weltbeschreibung und eine Verwahrung gegen irrige Ansichten und Rückschlüsse, welche im neuesten Werke eines großen kosmischen Gelehrten vorkommen. Von J. W. Schmiß. Köln, 1852. Verlag des Verfassers. — 104 S. 8°. — Preis 10 Sgr.
2. Ansicht der Natur, populäre Erklärung ihrer großen Erscheinungen und Wirkungen, nebst physischen und mathematischen Beweisen der Entstehung der Weltkörper und der Veränderungen, welche die Erde erleidet. Von J. W. Schmiß. Köln, 1853. Verlag des Verfassers. 86 S. 8°.

In beiden Schriften tritt der Herr Verf. als Reformator auf. Er hat es gefunden, daß die Weltluft, welche den unendlichen Raum ausfüllt, sich in Bewegung befindet. Hören wir den Herrn Verf. selbst:

„Ist eine ätherische Flüssigkeit im unendlichen Weltraume wie an der Oberfläche der Erde vorhanden und wir sehen, daß Entzündungen als Blitze und Meteorerscheinungen vorkommen, so muß auch der Aether im Weltraume bei immer fortschreitender Verdunstung endlich den Grad der Brennbarkeit erlangen und kann den Sonnen zur Nahrung dienen. Die Wärme, welche jede Sonne um sich in den Weltraum ergießt, unterhält und steigert die Verdunstung und führt ihr ewig neue Nahrung zu. Gleich wie durch die fortwährende Verdunstung des Meeres das Wasser aller Ströme dem Meere unaufhörlich wieder zufließt, so strömt auch der Weltäther ewig den Sonnen zu und fließt unaufhörlich in den durch die Verbrennung entstehenden leeren Raum. Diese mächtige

und nothwendige Ausfüllung des immer entstehenden leeren Raumes gibt der Weltluft diese allgemeine Bewegung u. s. w."

Eine große Zahl von Erscheinungen wird mit dieser Lehre in Verbindung gebracht, und Naturforscher jeglicher Branche, namentlich die Astronomen, können dem Herrn Verf. nur dankbar sein, daß er ihnen eine so hellleuchtende Fackel angezündet hat, mit deren Hülfe endlich jedes Dunkel aufgeklärt wird, welches bisher undurchdringlich zu sein schien. Selbst der große kosmische Gelehrte, der hier oft anders verstanden worden ist, als er es wohl gewünscht und erwartet hat, wird der Reform gewiß nicht hinderlich in den Weg treten; und da beide Schriften Jedem empfohlen werden können, der eine leere Stunde auf anständige Weise ausfüllen will, so steht zu erwarten, daß die neuen Lehren sich auch bald die verdiente Würdigung erwerben werden.

Die Elemente der Physik von C. Cabart, Repetent an der polytechnischen Schule in Paris. Deutsch bearbeitet zum Gebrauche bei Vorlesungen an Universitäten, polytechnischen und Gewerkschulen, Real- und Militärschulen, so wie zum Selbstunterrichte als Vorbereitung fürs Examen für angehende Mediciner u. s. w. Mit über 200 in den Text gedruckten Abbildungen. Leipzig, Verlag von Ambr. Abel. 1852. VIII u. 294 S. 8°. 1 1/3 Thlr.

Selten tritt ein Buch so fest in die Welt wie das vorliegende. Daß ein physikalisches Lehrbuch aus dem Französischen ins Deutsche übersetzt wurde, bedurfte doch wohl einer Rechtfertigung; aber wo ist diese zu finden? Eine Vorrede des Verfassers fehlt; der Uebersetzer hat sich nicht einmal genannt; und selbst das Original scheint ohne Vorwort des Herrn Verf. geschrieben zu sein, denn auch nach diesem sieht man sich umgesehen. Wenn unter solchen Umständen den Referenten ein gewisses Misstrauen beschlich, so ist dieß wohl nicht zu verwundern. Anonymität ist jedenfalls verdächtig.

Zur Basis einer Beurtheilung fehlt, abgesehen von der auf dem Titel weitläufig angegebenen Gebrauchsanweisung, jeder Anhalt. Diese Gebrauchsanweisung des Titels erscheint indessen fast wie ein Zusatz der deutschen Bearbeitung, so daß wir auch auf diese nicht viel geben können; oder sollte Herr Cabart wirklich der Meinung sein, daß sich diese Elemente bei Vorlesungen an Universitäten gebrauchen ließen? Zu einem solchen Gebrauche fehlen fast alle neueren Entdeckungen, oder es finden sich nur kurze Notizen, die durchaus nicht ausreichend erscheinen. Der Elektromagnetismus wird in einem einzigen Paragraphen abgehandelt; den inducirenden Wirkungen des elektrischen Stromes sind fünf Zeilen gewidmet; von der Beugung des Lichtes, von der Polarisation, von der doppelten Strahlenbrechung u. s. w. findet sich gar nichts.

Hiermit wäre eigentlich genug gesagt, wenn wir nicht gestehen müßten, daß das Buch in dem, was es bietet, ganz brauchbar sich erweist. Denen also, welche sich begnügen wollen und können mit dem, was nicht zu den neueren Forschungen gehört, können diese Elemente als ganz zweckmäßig empfohlen werden. Doch müssen wir noch auf Einiges aufmerksam machen, was allerdings als eine Verschuldung des deutschen Bearbeiters sich herausstellt.

Auf Seite 16 und 27 lesen wir Ordonaten statt Ordinaten; S. 182 lesen wir Eklipsen des ersten Jupitertrabanten, während wir doch den sehr guten Ausdruck Verfinsternung besitzen; auf S. 37 steht mehrmals $\sqrt{\theta}$ statt $\sqrt[3]{\theta}$; S. 101 enthält einen Fehler in der Formel $\gamma = \frac{9}{4}(\beta + 32)$, wofür es $\frac{9}{4}\beta + 32$ heißen muß. „Die Verwandlung der Centigrade in Fahrenheit'sche ebendasselbst ist ganz unrichtig; es heißt nämlich: „man braucht nur die Zahl, welche die Centigrade ausdrückt, mit $\frac{18}{10}$ zu multiplizieren“. Auf S. 33 wird, um das Gesetz in Bezug auf die Länge der Pendel zu bewahrheiten, angegeben, man solle zwei Pendel von verschiedener Länge nehmen, das eine 3 B. ein Mal so lang als das andere u. s. w. Der Text zeigt, daß dieß Pendel vier Mal so lang sein muß.

Wenn Herr Cabart zur Bezeichnung der durchlaufenen Räume den Buchstaben E (espace) und zur Bezeichnung der Kräfte F (force) wählt, so können wir das nur billigen; in einer deutschen Bearbeitung hätte dieß aber abgeändert werden müssen. Ueberhaupt macht so Manches den Gedanken rege, als ob der deutsche Bearbeiter von einem richtigen Tacte bei der Verschweigung seines Charakters geleitet worden sei.

Dr. F. Emémann.



I. Abhandlungen.

Bruchstücke über den grundlegenden Unterricht, besonders für die Sprache (den sprachlichen Elementarunterricht).

Von Schulrath Graßmann in Stettin.

Seit einer langen Reihe von Jahren habe ich die mannigfachen und oft sich durchkreuzenden Bestrebungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens, wie es Pflicht und Beruf von mir forderten, mit steter Aufmerksamkeit und innerer Theilnahme verfolgt; aber es ist mir nicht vergönnt gewesen, mich, wie dieß in frühern Jahren der Fall war, in schriftstellerischen Arbeiten daran selbstthätig zu betheiligen. Die Berufspflichten meines doppelten Amtes als Seminardirector und als Schulrath haben meine Kraft fortwährend so in Anspruch genommen, daß ich meine Thätigkeit über den Kreis dieser Berufspflichten nicht auszudehnen vermochte und nur mit Mühe die Zeit gewinnen konnte, um bei eintretenden neuen Aufgaben der von mir in früherer Zeit abgefaßten kleinen Schulschriften die nothwendigsten Veränderungen und Verbesserungen vorzunehmen. Jetzt da ich durch das Aufgeben meines Amtes als Seminardirector, und nur noch als Schulrath in amtlicher Thätigkeit verblieben, einige Muße auch für außeramtliche Geschäfte gewonnen zu haben glaube, fühle ich mich gedrungen, über einige Hauptpunkte im Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens, welche viele Federn in Bewegung setzen, um neuen Ansichten und Bestrebungen Geltung zu verschaffen, wenigstens meine Meinung öffentlich auszusprechen, sei es auch nur, um darzulegen, daß das Alte und jetzt zum Theil als veraltet Betrachtete, welches einst auch neu war, zu seiner Zeit nicht ohne tiefere Begründung aufgetreten ist, und um manches Neue, welches jetzt mit jugendlichem Uebermuthe, als ob es das Alleingültige, einherschreitet, zu größerer Vorsicht und mehr besonnenen Einfuhr zu veranlassen. Die Redaction dieser Zeitschrift will zu einzelnen Bruchstücken dieser Art gütigst den Raum darbiehen.

Die Schreiblesemethode.

Als Ch. G. Scholz in seinem „Sprech-, Schreib- und Leselehrer 1827“ zuerst mit Wärme für die Schreiblesemethode auftrat, hat er mich mit Harnisch, Grafer und einem H. B., der sich im Januarstüd der Rheinisch-Westphälischen Zeitschrift Jahrgang 1826 darüber hatte vernehmen lassen, als Autoritäten für die Behauptung aufgeführt, daß in unsern Volksschulen die Uebung im Schreiben und Lesen des Geschriebenen der Uebung im Lesen des Gedruckten vorausgehen und die erstere der letzteren zur Unterlage dienen müsse und durch Aushebung einiger Stellen aus meiner Anleitung zu Denk- und Sprechübungen den Nachweis darüber zu führen gesucht. Die weitere Folge davon ist gewesen, daß Herausgeber neuer Fibeln, bei welchen die Schreiblesemethode in Anwendung gebracht werden sollte, und der dazu gehörigen Anleitungen sich mehr als ein Mal an mich, als an einen von ihnen unzweifelhaft angenommenen Gönner und Beförderer ihrer Sache, gewandt und meine Mitwirkung zur Verbreitung ihrer Leitsäden in Anspruch genommen haben.

Nun darf und werde ich es nicht in Abrede stellen, daß ich die Behauptung, die Uebung im Schreiben müsse beim naturgemäßen Gange des Unterrichtes der Uebung im Lesen des Gedruckten vorausgehen, in der jener Anleitung zu Denk- und Sprechübungen vorausgestellten Abhandlung „über die naturgemäße Behandlung des Sprachunterrichtes in Volksschulen und über dessen Zusammenhang mit andern Lehrgegenständen der Volksschule“ ausgesprochen und in den nachfolgenden neuen Auflagen jener Anleitung, zuletzt noch im Jahre 1850, wiederholt habe, und ich spreche bereitwillig auch hier meine Ueberzeugung von der Richtigkeit jener Behauptung aus, wenn nur die Voraussetzungen gelten, auf welchen sie beruht. Es ist dabei aber ausdrücklich vorausgesetzt, daß der gesamte eigentliche Sprachunterricht, dem ja auch Lesen und Schreiben angehören, noch auf einige Jahre nach dem Eintritte der Kinder in die Schule ausgesetzt werde.

Unsere Schrift, eine Buchstabenschrift, gründet sich auf eine fortgesetzte Zerlegung der gesprochenen hörbaren Rede in ihre kleineren Bestandtheile bis auf ihre letzten unzerlegbaren Grundbestandtheile (Sprachgrundtheile, einfachen Sprachtöne). Ein naturgemäß fortschreitender Gang des Unterrichtes, bei welchem die Kinder nicht bloß zu einem bestimmten Thun abgerichtet, sondern dabei auch angeleitet werden, zu wissen, was sie thun, wie und warum sie es thun, fordert, daß sie, nur mit Vermeidung aller Ab- und Irrwege, wesentlich in demselben Gange zur Schrift geführt werden, wie die Menschheit einst dazu gelangt ist, daß sie also angeleitet werden, die gesprochene Rede in Sätze, die Sätze in Wörter,

die Wörter in Sylben und die Sylben in ihre letzten nicht mehr zusammengesetzten, sondern ganz einfachen Sprachgrundtheile zu zerlegen. Die Begründer von Leselehrmethoden, auch diejenigen, welche dabei das Schreiblesen in Anwendung bringen, haben dieß größtentheils auch dadurch anerkannt, daß sie die Forderung stellen, der Lehrer solle die Kinder vor aller weiteren Uebung aus gesprochenen Wörtern die einfachen Laute (Sprachgrundtheile, Sprachelemente) heraushören lassen und erst dann, wenn sie diese gefunden haben, ihnen die sichtbaren Zeichen für dieselben vorführen. Zu einem solchen Zerlegen der gesprochenen hörbaren Rede bis in ihre Grundbestandtheile sind aber fünf- bis sechsjährige Kinder, wie sie in unsere Schulen treten, durchaus noch unfähig, wie es denn überhaupt im Entwicklungsgange des kindlichen Geistes nicht liegt, sein eigenes Thun, insbesondere da, wo es nicht sichtbar vor's Auge tritt, so frühzeitig zum Gegenstande aufmerkender Betrachtung zu machen. Des Kindes geistige Thätigkeit ist anfangs ganz nach außen gerichtet und strebt dahin, sich vermittelt der Sinnenwahrnehmungen mit der Außenwelt in Zusammenhang zu bringen, oder die Außenwelt, so weit es dieselbe vermittelt der Sinnenwahrnehmung zu erfassen vermag, als eine innere Vorstellungswelt in sich aufzunehmen und bildend zu gestalten. Auch jenes sogenannte Heraushören der Laute aus gesprochenen Wörtern beruht nur auf einer Täuschung; es ist nicht ein Selbstfinden der Sprachgrundtheile, sondern nur ein Nachsprechen des mehr oder weniger verdeckt Vorgesprochenen und hat keinen Werth, wenigstens für keinen, dem die umwälzende Lehrform etwas gilt. — Nun verzweifle ich aber noch jetzt eben wie im Jahre 1825, dem Jahre des ersten Erscheinens meiner Abhandlung zu Denk- und Sprechübungen, daran, daß es dem Lehrer gelingen werde, den Lehrgang in unsern Grundschulen dahin abzuändern, daß die Unterweisung im Lesen und Schreiben auf einige Jahre, also bis zum achten oder gar neunten Jahre, ausgesetzt werden könnte. Die Forderung, daß das Kind so bald als möglich wenigstens zum Lesen gebracht werden solle, ist eine zu allgemein verbreitete und hängt zu sehr mit allen unter Gebildeten und Ungebildeten herrschenden Vorstellungen über den Gang des grundlegenden (Elementar-) Unterrichtes zusammen, als daß man davon abweichen könnte, ohne mit Eltern, Gemeindegliedern und vorgesetzten Personen und Behörden in einen Gegensatz zu treten, der, als aller eingeführten und herrschend gewordenen Ordnung des gesellschaftlichen Lebens widerstreitend, viel schlimmere Folgen herbeiführen würde als eine von der naturgemäßen Entwicklung anfänglich abweichende Anordnung des Unterrichtes, wobei das jetzt noch Mangel- und Lückenhafte in späterer Zeit ergänzt und alles ins rechte Geleise gebracht werden

kann. Auch in vielen anderen Lebensverhältnissen sind wir oft genöthigt das von uns als mangelhaft, unzweckmäßig oder gar irrtümlich Erkannte nicht bloß zuzulassen, sondern uns ihm selbst mitwirkend anzuschließen, um durch unser gerade entgegengesetztes Widerstreben nicht größeres Uebel herbeizuführen, wobei wir aber innerlich uns wohl vorbehalten, nach unserm besten Vermögen das Unrichtige späterhin zu berichtigen, die nachtheiligen Folgen nach Möglichkeit zu verhüten und für diejenigen, auf welche unser Einfluß reicht, alles mit der Zeit in richtige Verhältniß zu stellen.

Nach der jetzt bestehenden Anordnung des Lehrganges in unsern Grundschulen ist also auf die erste Begründung des Sprachunterrichts durch Zerlegung des Gesprochenen bis auf seine Grundbestandtheile verzichtet und es muß ein nicht im Gange naturgemäßer Entwicklung begründeter, sondern durch menschliche Festsetzung nach äußeren Verhältnissen bestimmter Anfangspunct für den beginnenden Sprachunterricht vorgeführt werden, und dieser kann nicht füglich ein anderer sein, als mit Uebergangung des auflösenden Verfahrens, der Anfang der Zusammensetzung der Schrift und Sprache aus ihren gegebenen Grundbestandtheile also die Bekanntmachung des Lernenden mit den Buchstaben, als den sichtbaren Zeichen für die hörbaren Grundbestandtheile aller Rede, sei daß diese letzteren nur scheinbar aus willkürlich aufgeführten und vorgesprochenen Wörtern entnommen und durch Vor- und Nachsprechen eingeübt, oder daß sie von vorn herein den Kindern mit und an den Buchstaben übergeben und daß vor ihren Augen und Ohren durch Verbindung der Buchstaben und mittelst ihrer der hörbaren Sprachgrundtheile Sylben und Wörter der Rede gebildet werden. Unter den gegenwärtigen Umständen ziehe ich das letztere als das einfachere und durch sein bloß äußeren Schein einer in der Wirklichkeit gar nicht vorhandenen Entwicklung willkürlich hingestellte dem ersteren vor und beginne daher auch mit dem Vorführen und Bekanntmachen der gedruckten Buchstaben, welche dem Kinde in bestimmteren, verberben und daher leichter faßbaren Zügen vor Augen stehen. Mit dem Schreiben und zwar erst mit den Vorübungen des Schreibens, dann mit dem Nachbilden vorgezeichneter Buchstaben mag das Kind ebenfalls bei seinem ersten Eintritte in die Schule beginnen; nur sollen beide Uebungen nicht so mit einander verbunden gesetzt werden, daß die Fortschritte in der einen Fertigkeit von den in der anderen erzielten Fortschritten abhängig gemacht werden.

Für jeden Lehrgegenstand der Schule muß sich die Methode seiner Behandlung aus seinem eigenen Wesen, mit stetem Hinblick auf den naturgemäßen inneren Entwicklungsengang des kindlichen Geistes, heraus-

bilden. Wenn Nothstände der Schule, wie die Kürze der Schulzeit, die Unregelmäßigkeit des Schulbesuches, das Zusammensein zu vieler und zu ungleich fortgeschrittener Kinder und ähnliche Mängel, ein Abweichen von der reinen Methode unbedingt fordern, weil auch ein nur durch Abstrichen erworbener geistiger Gewinn, wie die nur auf diesem Wege erworbene Lesefertigkeit, einen unendlich großen Werth haben kann und es thöricht sein würde, darauf ganz zu verzichten und gar nichts zu geben, weil es nicht nach reiner Methode übergeben werden kann; so sind diese eben Nothstände, nach deren unvermeidlichem Vorhandensein die Lehrer sich abändernd bestimmen muß. Die aus dem inneren Wesen des Gegenstandes selbst sich herausbildende Methode, so weit sie nach den vorhandenen äußeren Umständen frei in Anwendung gebracht werden kann, bleibt darum doch das feste Richtmaß für die unterrichtliche Behandlung jedes Lehrgegenstandes.

Run sind Lesen und Schreiben, wie fest sie auch innerlich für den Zweck der Sprache zusammenhangen, zwei doch auf ganz verschiedenem Grunde einzuübende Fertigkeiten. Durch das erstere wollen wir das von Andern innerlich Gedachte oder Empfundene und dann äußerlich sichtbar Dargestellte in uns aufnehmen und nachbilden, durch das letztere Selbstgedachtes oder Selbstempfundenes sichtbar darstellen, damit es von Andern aufgenommen, nachgedacht und nachempfunden werde. Die Methode des Leseunterrichtes gründet sich auf eine vom Leichterem zum Schwereren, vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren fortschreitende Aneinanderfügung der Sprachgrundtheile *, während beim Schreibunterrichte, als der Einübung einer mechanischen Fertigkeit, die Bildung der Schriftzüge nach ihrer für die Nachbildung leichteren oder schwereren Form die Richtung und das Maß des Fortschreitens bestimmt. Bei der unmittelbaren Verbindung beider Uebungen wirkt eine auf die andere störend ein und hindert die klare Auffassung, so wie den aus dem inneren Wesen des Gegenstandes sich ergebenden Lehrgang, indem das Fortschreiten in einer Uebung nicht selten nach der Stufe, welche in der anderen erreicht ist, entweder aufgehalten oder beschleunigt werden muß; namentlich ist es auf den ersten Blick einleuchtend, daß man bei der Uebung im Schreiben mit den Fortschritten beim Lesen des Gedruckten nicht gleichen Schritt halten kann, daß man den Schüler beim Lesen zurückhalten, beim Schreiben ungebürlich treiben muß, wobei keiner von beiden Gegenständen zu seinem vollen Rechte gelangt.

Anstatt beide Uebungen von Anfang her in unmittelbare Verbindung

* Darum ich nicht Laute sage, darüber vielleicht ein ander Mal.

zu bringen und die Fortschritte in beiden gegenseitig von einander abhängig zu machen, fange man zwar mit beiden Uebungen sogleich beim Eintreten der Kinder in die Schule an, behandle aber jede nach ihrer Eigenthümlichkeit. Beim Lesen werden, nachdem den neu eintretenden Kindern durch einige ihrem Alter und ihren übrigen Verhältnissen entsprechende Unterredungen der Mund geöffnet ist, sogleich die gedruckten Buchstaben an der Wandtafel, Wandfibel und Lesemaschine, und zwar nach allgemeinem und wohlbezügtem Gebrauche zuerst die Vocale (Laute) vorgeführt und eingeübt. Beim Schreiben müssen einige Vorübungen vorausgehen, durch welche die Kinder mit den Grundformen der Schriftzüge, mit den verschiedenen Richtungen der Striche, mit Grundstrichen, Haarstrichen u. s. w. bekannt gemacht werden. Dadurch gewinnen die Kinder beim Lesen einen Vorsprung, so daß, wenn es zum Schreiben der Buchstaben kommt, diese ihnen als ihrer Aussprache nach schon bekannte, aber nach einer andern für das Schreiben bequemern Form ausgebildete Zeichen vorgeführt werden können. Die einzelnen Buchstaben werden nun, ohne weitere Berücksichtigung der für die Lesefertigkeit erreichten Stufe, in solcher Aufeinanderfolge eingeübt, wie die Zeichenkunst das Fortschreiten vom Leichterem zum Schwereren und die Herausbildung der künstlicheren und zusammengesetzteren Schriftzüge aus den einfacheren Grundzügen fordert, wobei dann natürlich die Bedeutung und Aussprache wie sie die Kinder bei den vorausgegangenen Leseübungen kennen gelernt haben, wiederholt und tiefer eingepägt werden. Daß von Kinderhänden, welchen immer noch die zum Schreiben erforderliche Festigkeit und Sicherheit in den kleinsten Bewegungen fehlt, die höchste Vollkommenheit im Nachbilden der Schriftzüge nicht sogleich gefordert werden kann, sondern daß man sich dabei mit einer gewissen relativen, dem Alter und der ganzen übrigen Bildungsstufe der Kinder entsprechenden Vollendung begnügen muß, ist jedem in diesem Fache erfahrenen Lehrer bekannt; ein hauptsächliches Bestehen darauf, daß sogleich die höchste Sauberkeit, Genauigkeit und Vollendung im Nachbilden der Formen erzielt werde, würde ohnedieß vergeblich sein und große Zeitverluste unausbleiblich herbeiführen, weil die Festigkeit und Sicherheit der Handschrift erst mit den Jahren kommt. Wenn die Kinder die ausreichende Fertigkeit im Nachbilden der Buchstaben erworben haben, so treten nun Lesen und Schreiben in genauere Verbindung mit einander und werden gemeinsam behandelt. Ob beim Schreiben erst alle Buchstaben einzeln eingeübt werden sollen, oder nicht vielmehr, nachdem erst die leichteren eingeübt sind (i, n, m &c.) diese in Zusammenhang zu bringen und sogleich zu leichten Sylben zu verbinden sind, und in welcher Ordnung dies geschehen solle, mag der

Beurtheilung des Schreiblehrers im Schulleben selbst überlassen bleiben, welche in dieser Hinsicht in verschiedenen Schulen, ja vielleicht zu verschiedenen Zeiten in derselben Schule, eine verschiedene Behandlung der Sache, ohne Nachtheil für den Hauptzweck, herbeiführen wird. Wenn die Schreibfertigkeit in ausreichendem Maße erworben ist und die Kinder alle Buchstaben, große und kleine, einzeln und im Zusammenhange schreiben können, treten die Schreibübungen mit den Leseübungen in immer nähere Verbindung und gehen nun Hand in Hand, sich gegenseitig unterstützend. In den fortgesetzten Uebungen im Schönschreiben, welche in einigen Stunden der Woche wohl noch längere Zeit fortbauern müssen, treten nun Uebungen im Abschreiben, im Aufschreiben des Vorgesprochenen, ja selbst im Niederschreiben des Selbstgedachten hinzu, wie sie nach dem Maße der gewonnenen Fertigkeit und nach dem Wachstume der zur Entwicklung geförderten geistigen Kraft in Anwendung gebracht werden können. —

Nur bis hieher reicht meine abweichende Ansicht über die Anfänge des Lese- und Schreibunterrichtes; von hier ab kann ich mit den Gegnern wieder auf dem gleichen Wege gehen, wenn nicht andere Punkte der Abweichung uns wieder in verschiedene Richtungen und damit abermals aus einander führen.

Die Berufung auf gemachte Erfahrungen über schnellere und mehr gesicherte Fortschritte nach der Schreiblesemethode zum Ziele der Rechtschreibung hin, nachdem die ersten Schwierigkeiten überwunden sind und man über die ersten Verzögerungen der Lesefertigkeit durch die langsamer anwachsende Fertigkeit im Schreiben hinweggekommen ist, können mich in meiner Ueberzeugung von dem größeren Werthe des von mir vorgeschlagenen Lehrganges nicht irre machen. Die Berufung auf die Erfahrung ist allemal eine sehr mißliche Beweisführung, welcher gewöhnlich alle überzeugende Kraft fehlt. Den Erfahrungen von der einen Seite werden Erfahrungen von der andern Seite mit gleicher Sicherheit der Behauptung gegenübergestellt, und es fehlt dann der von beiden Seiten her anerkannte Obmann, der die schiedsrichterliche Entscheidung auszuüben hat. Selbst die durch den Augenschein beim Besuche der nach einem oder dem andern Lehrgange eingerichteten Schulen und die durch eigene Anschauung der hier oder da sich zeigenden größeren oder geringeren Fortschritte gewonnene Erfahrung übt hier keine beweisende Kraft, da die Grundlagen, Bedingungen und äußeren Umstände, unter welchen jeder der beiden Lehrgänge in Anwendung gebracht ist, nie gehörig festgestellt und mit einander verglichen werden können. Von dem thätigen, eifrigen und durch eigene Lebendigkeit die Jugend anregenden, zu sich erhebenden und mit sich fortziehenden Lehrer wird überall, auch bei Anwendung einer an sich

ganz schlechten Methode, Bedeutendes geleistet, während unter der Leitung des schlaffen, matten und höchstens einer äußeren Pflichtmäßigkeit genügenden Lehrers, auch bei Anwendung der bestgeprüften und als werthvoll anerkannten Methode, nur geringe und unsichere Fortschritte gemacht werden. In wie vielen Schulen, in welchen durch den größten Mechanismus des Buchstabirens zum Lesen geführt wird, treten doch im weiteren Verfolge die erfreulichsten Ergebnisse des Unterrichtes hervor, während in andern nach den besten Methoden und Lehrformen geordneten Schule die Fortschritte der Kinder weit hinter jenen zurückbleiben! Die innere Begeisterung des Lehrers für seine Sache und seine aus dem tiefsten Grunde der Seele hervortretende und immer neu sich belebende Berufstreue können durch keine äußeren Methoden und Einrichtungen ersetzt werden. Beim Beginnen der von Pestalozzi ausgegangenen methodischen Bestrebungen zur Umwandlung des bisherigen Unterrichtes wurde von Burgdorf, Münchenbuchsee und Yfferten her immer und immer der Ruf wiederholt: Komm und siehe! Und Tausende, unter ihnen auch viele Sachkundige mit offenen Augen und für das Besserwerden der Menschheit warm schlagenden Herzen, kamen aus andern Ländern Europas und sahen und bewunderten und erzählten bewundernd von dem, was sie mit freudiger Theilnahme gehört und gesehen hatten, und ihre Reiserescholl durch ganz Europa, und in ganz Europa hoffte man, von Yfferten ausgehend, eine Wiedergeburt der Menschheit, insbesondere hoffte man in dem damals zu tiefem Verfall und tiefer Trauer herabgesunkenen Preußen eine Wiedergeburt des preussischen und des deutschen Volkes durch das Emporkommen eines in Erkenntniß, Gesinnung und Leben kräftig aufwachsenden und heranreifenden Geschlechtes. Und jetzt, nach wenigen Jahrzehnten, sind alle jene Freudennrufe verklungen, jene Hoffnungen verblüht und der damals so hochgefeierte Name Pestalozzi wird kaum noch gehört, selbst unter den neu hinzutretenden jüngern Gliedern des Lehrstandes selten noch genannt, und keiner von ihnen weiß mit dem Ausdruck „Pestalozzische Methode“ irgend eine deutliche Vorstellung zu verbinden. Gewiß haben jene Augen- und Ohrenzeugen der methodischen Bestrebungen in den Pestalozzischen Lehranstalten, ungeachtet mancher Täuschungen über den dem menschlichen Auge verborgen gebliebenen inneren Kern der sich zeitigenden Frucht, dort Erfreuliches gesehen und gehört und mit wahrer inneren Herzensheilnahme davon in weiteren Kreise verkündet. Was aber das Erzeugniß einer inneren Begeisterung in einer Kreise um Pestalozzi's ehrwürdige Gestalt geschaarter jugendlich emporstrebender Lehrer war, die sich in edlem Wettstreit für die Förderung einer ihnen heiligen Sache gegenseitig anregten und fortriffen, wurde von de

zeugen als die Wirkung der dort geübten Methode betrachtet und die Pädagogische Methode, selbst in ihren äußern Formen, als unfehlbares Heilmittel für alle Gebrechen der Zeit und des lebenden Geschlechtes empfohlen. — Der Werth einer Lehrmethode in Beziehung auf einen bestimmten Unterrichtsgegenstand kann nicht nach den äußeren Erfolgen des von diesem oder jenem Lehrer nach derselben erteilten Unterrichtes beurtheilt, sondern muß nach dem Gange ihres Herausbildens aus dem Gegenstande selbst und nach ihrer Uebereinstimmung mit dem inneren Sein desselben, bezogen auf die fortschreitende Entwicklung des kindlichen Geistes, abgeschätzt werden. Durch ihre Anwendung in der Schule selbst und die dadurch erzielten Fortschritte der nach ihr unterrichteten Jugend wird dann die Probe zu der gestellten Aufgabe gemacht und darüber entschieden, ob das zum voraus gefällte Urtheil über den Werth der Methode in der Wirklichkeit sich bewähre oder ob es ganz oder im Einzelnen auf Trugschlüssen und aus Lieblingsvorstellungen hervorgegangener Täuschung beruhe. Was aber wirklich im Gange naturgemäßer Entwicklung, wenn auch mit weniger glänzendem äußeren Scheine, für den Geist gewonnen wird, trägt seinen höhern Werth so gewiß in sich, als die in rechter Jahreszeit und in natürlicher Sonnenwärme gezeitigte Frucht vor der durch künstliche Mittel zur Reife gebrachten Treibhausfrucht den Vorzug verdient.

Buchstabiren oder Lautiren?

Antwort: Buchstabiren und Lautiren, aber jedes von Beiden zu rechten Zeit und am rechten Orte.

Unsere Schrift ist Buchstabenschrift, nicht Zeichenschrift, Bilderschrift, Verschrift u. s. w. Sie gründet sich auf eine vorausgegangene Zerlegung der gesprochenen hörbaren Rede in ihre größeren und kleineren Bestandtheile, bis man zuletzt auf Unzerlegbares kommt, auf die nichts Zusammengefügtes enthaltenden, ganz einfachen Sprachgrundtheile. Der Zweck, zu welchem wir die Schrift gebrauchen, ist ein zweifacher, entweder um unser Inneres, unsere Vorstellungen, Gedanken und Empfindungen Anderen mitzutheilen, beim Schreiben, — oder um die Vorstellungen, Gedanken und Empfindungen Anderer in uns aufzunehmen, nachzubilden und dann vielleicht wieder Anderen in hörbarer Rede mitzutheilen, beim Lesen.

Beim Schreiben wollen wir unser Inneres, die Zustände und Vorgänge in unserer Seele, oder auch was Andere uns zur Mittheilung ausgesprochen und was wir von ihnen erst in uns aufgenommen haben (beim Dictiren), sichtbar darstellen und dadurch Andern, namentlich entfernten Abwesenden oder nach uns Kommenden, mittheilen. Wenn hiebei alles, was wir in Folge der frühzeitig mit uns vorgenommenen Ge-

Die bedeutungslosen Sylben.

In den meisten der in neueren Zeiten, seit einigen Jahrzehnten, herausgegebenen Leselehren wird es als Grundsatz ausgesprochen, daß den Kindern keine bedeutungslosen Sylben vorgeführt werden sollen. Auch das Kind, sagt man, ist schon ein denkendes Wesen, wenn auch seine Denkraft noch unentwickelt ist, und ihm soll daher schon beim Beginnen der ersten Vorübungen zum Lesen Stoff zum Denken übergeben werden. Die Beschäftigung mit nichts sagenden, bedeutungslosen Sylben ist geisttödtend, macht das Kind stumpfsinnig und füllt es mit Langeweile, — und wie die zum Theil mit eben so großer Sicherheit als mit scharf absprechendem Eifer aufgeführten Gründe für die Behauptung weiter lauten. Es werden daher in den zu solchen Leselehren gehörigen Büchern sogleich nach angeeigneter Buchstabenkenntniß nur einsylbige Wörter aufgeführt, mit welchen das Kind seine Vorübungen zum Lesen anzustellen hat. Weiterhin werden dann wohl ganze Sätze, von Einigen sogar ganze und ziemlich lange und ausführliche Erzählungen aus lauter einsylbigen Wörtern zusammengestellt. — Weit entfernt, diese Ansicht über das Vorführen bedeutungsloser Sylben bei den ersten Vorübungen zum Lesen zu theilen, halte ich vielmehr die Beschäftigung mit bedeutungslosen Sylben bei diesen Vorübungen nicht bloß für zulässig, sondern sogar für nothwendig, weil sie sich aus dem ganzen Wesen der Buchstabenschrift ergibt.

Zur Buchstabenschrift ist man nämlich gelangt, indem man die gesprochene Rede in Sätze, die Sätze in Wörter, die Wörter in Sylben und die Sylben in Sprachgrundtheile zerlegte. Das Element der Rede, insoweit dieselbe Bedeutung hat, ist das Wort. Mit der Zerlegung des Wortes hört die Bedeutung auf, da die Sylbe als solche, d. h. insofern sie nicht zugleich ein Wort ist, bedeutungslos ist, und man kommt zu dem bedeutungslosen Sprachstoff, aus dessen Verbindung zu größeren Ganzen die sinnvolle lebendige Rede sich ebenso herausbildet wie aus den zwar schon geformten, aber noch unverbundenen Baumaterialien, aus Balken, Sparren, Latten, aus Quadern, Mauersteinen, Dachsteinen 2c. Dome und Kirchen mit hochragenden Thürmen, Schlösser, öffentliche und Privatgebäude mannigfachster Art für Wohnungs- und Wirthschaftsbedürfnisse, erbaut werden. — Das Kind muß, um zur Lesefertigkeit zu gelangen, im Wesentlichen auf dem umgekehrten Wege vom Einfachen zum Zusammengesetzten geführt werden und also dabei auch eine Stufe durchschreiten, auf welcher aus der Verbindung von Sprachgrundtheilen bedeutungslose Sylben entstehen. Die einsylbigen Wörter, zu welchen es dabei fast in den ersten Schritten seiner neuen Laufbahn gelangt (hau,

Heu, da, wo, sie, Ohr, — weiterhin doch, fein, Tisch, — breit, treu, Korn, Frucht, treibst u. s. w.) bieten dabei von selbst, und zwar ungezucht und ganz im Gange naturgemäßer Entwicklung, ohne etwas fremdes willkürlich herbeiholen zu dürfen, den Uebergang zum Worte und zur sprachlichen Bedeutung. Wenn der Lehrer, nachdem er eine Reihe in dem Gange des Unterrichtes geordneter Sylben durchgesprochen hat, die Kinder nun fragt, ob sie unter diesen Sylben wohl einige herausfinden, bei deren Angabe sie sich etwas vorstellen können oder welche etwas bedeuten, so werden die Kinder mit großem Eifer danach suchen, und dies wird zu großer Anregung und Belebung ihrer Aufmerksamkeit führen, dem Lehrer wird es aber Gelegenheit geben, daran die Erläuterung zu knüpfen: „Wenn eine Sylbe etwas angibt, wobei man sich etwas vorstellen kann, oder wenn sie etwas bedeutet, so ist sie zugleich im Wort“, und von da ab sie auf die Wörter genau merken zu lassen, welche in den nachfolgenden Uebungen vorkommen. — Zugleich muß das Kind nothwendig die Fertigkeit erwerben, die auszusprechenden Sylben und einsylbigen Wörter lediglich aus den an einander gefügten Sprachgrundtheilen, auf welche die gegebenen Buchstaben hinführen, entstehen zu lassen. Wenn die Kinder zum voraus wissen, daß jede ihnen vor Augen stehende Sylbe etwas bedeutet, so werden sie bald sich nicht mehr die Mühe geben wollen, aus den gegebenen Buchstaben die Sprachgrundtheile aufzusuchen und aus deren Zusammenstellung und Verbindung zur Einheit die dargestellte Sylbe oder das dargestellte Wort zu erkennen, sondern frühzeitig dahin streben, aus dem gesammten Umriss und der äußeren Gestalt des ihnen vor Augen stehenden Wortbildes das Wort selbst errathen zu wollen, was auf dieser Stufe durchaus nicht zu gestatten ist, weil es zu jenem oberflächlichen und leichtfertigen Lesen führt, woran noch immer so viele, vielleicht die meisten unserer Volksschulen krankten, wobei um mit und, vor mit von, nun mit nur und viele ähnliche Wortbilder alle Augenblicke verwechselt werden und darauf getrost und ohne den gemachten Fehler irgend zu bemerken, darüber hinweggegangen wird. Nicht bloß wird dadurch ein gedankenloses Lesen ungemein befördert, sondern es erklärt sich daraus auch, warum so viele in unseren Volksschulen gebildete Leser mit der größten Fertigkeit lesen, so lange sie die gewohnten Wortbilder vor sich haben, aber sogleich fast hilflos stehen, sobald ihnen in einem Eigennamen oder einem fremden Worte eine ungewohnte Buchstabenverbindung vor Augen steht. Die allerdings auch unerläßlich nothwendige Fertigkeit, ganze Wortbilder, ja weiterhin längere Wortfügungen, die mehr als eine Zeile ausfüllen, in einem Blicke zu umfassen und auszusprechen, kann erst weiterhin

und nur dann gründlich angeeignet werden, wenn mit dem Lesen einzelner Sylben und Wörter zuvor recht genau verfahren ist.

Daß das Kind bei solcher Beschäftigung mit bedeutungslosen Sylben sich langweilen und in Stumpfsinn verfallen werde, ist eine leere und unbegründete Besorgniß, wenn der Lehrer überhaupt nur das Interesse des Kindes am Unterrichte zu erwecken und zu beleben versteht und es nicht durch seine eigene Schläffheit in Stumpfsinn und geistigen Schlaf einwiegt. Wo Letzteres der Fall ist, da wird auch der interessanteste Lehrstoff nicht vor Langeweile und Versinken in Stumpfsinn und Gedankenlosigkeit bewahren, während der selbst geistvolle und von freudigem Eifer für seinen Beruf erfüllte Lehrer auch dem trockensten Lefestoffe eine Seite abzugewinnen weiß, von welcher her er von dem Schüler mit Interesse und Theilnahme erfaßt wird und indem er solchen Stoff auf diese Weise aus seinem eigenen Innern her geistig erfüllt und belebt. Auch die Bildung der Sylben aus an einander gefügten Vocalen und Consonanten und der Abschluß der dahin gehörigen Uebungen innerhalb einer nach dem kindlichen Auffassungsvermögen abgemessenen Gränze bis zu einer gewissen Vollständigkeit, die auch dem Kinde übersehbar gemacht und zum Bewußtsein gebracht werden kann, gewährt dem Kinde ein gewisses Verstandesinteresse, welches ihm schon ohne weiteres eine Befriedigung gewährt, und wenn dann im einfachen, durch keine Willkür herbeigeführten Gange der Uebung selbst einzelne Sylben vorkommen, welche Bedeutung haben und ihm als Wörter bekannt werden, wenn so das Bedeutungsvolle aus dem Bedeutungslosen, wie von selbst aus eigenem innern Bildungstriebe, hervorkeimt und nach und nach zu einem immer weiter sich ausbreitenden Stamme empornwächst, der sich in stetiger fortschreitenden Entfaltung mit Zweigen und Laub bekleidet, so wird das Kind daran eine immer wachsende Freude haben, und das Gefundene kann, gerade weil es auf dem Wege des Unterrichtes sich wie von selbst darbietet und eben deswegen nur selten vorkommt, von dem Lehrer zu großer Belebung des Interesses am Unterrichte benutzt werden. Nicht selten ist es mir vorgekommen, daß Kinder gerade an einer Reihenfolge bedeutungsloser Sylben, in geordnetem Gange vorggeführt, wegen des Ungewöhnlichen größeres Interesse nahmen als an denjenigen Lefestücken, welche ihnen Sinn und Bedeutung darboten. Dem Kinde, welches sich täglich an derber Hausmannskost und gesundem Brode sättigt, gewährt die Zuckernuß, welche ihm bei außerordentlichen Veranlassungen und festlichen Gelegenheiten dargeboten wird, große Freude und Wohlgefallen, während es gegen alle Leckereien dieser Art gleichgültig wird und dabei unbefriedigt bleibt, ja

sich dabei noch den Magen verdirbt, wenn es sie ohne Mühe und zu jeder Zeit erwerben und als tägliche Kost genießen kann. — Uebrigens mögen die bedeutungslosen Sylben mehr noch an der Lesemaschine und Wandfibel, wo sie dem Auge der Kinder bald wieder verschwinden, als im Buche (in der Fibel) vorgeführt werden, obgleich sie auch in diesem nicht ganz fehlen dürfen.

Die Zusammenstellung der einsylbigen Wörter zu kurzen Sätzen, um so bald als möglich zu Redeaussdrücken zu gelangen, welche einen vollständigen Gedanken enthalten, etwa: Lies nur das Buch; — das Buch ist gut u. s. w., erscheint mir als völlig werthlos, und dieses Bemühen steigert sich sogar bis zum Lächerlichen, wenn es darauf ausgeht, ganze Erzählungen aus solchen Bestandtheilen zusammenzusetzen, wie etwa: Ich ging aufs Feld, da lief ein Reh, schnell griff ich nach der Flint' und rief den Hund u. s. w. Solche Zusammenstellungen können nur geschmacklos ausfallen und wirken daher verbildend, wie sie oft auch schon von den Kindern als ungeeignet erkannt und nicht selten mit kindischem Spotte behandelt werden.

Schließlich wird nur noch bemerkt, daß, so wie in dem bisher dargestellten Gange das Bedeutungsvolle aus dem Bedeutungslosen von selbst hervorkeimt und so das Sylbenlesen zum Wörterlesen ungesucht hinüberführt, so auch auf allen nachfolgenden Stufen des Leseunterrichtes das Vorangehende dem Nachfolgenden zur Unterlage und Vorbereitung dienen, das Nachfolgende in dem Voraufgegangenen sich gleichsam als schon im Reime enthalten zeigen und dann demselben wie von selbst entspringen muß. Aus Sylben, welche durch Uebungen an der Wandfibel, an der Lesemaschine und im Buche bekannt geworden sind, bilden sich im weiteren Verfolge die zwei- und mehrsylbigen Wörter. Diese werden demnächst den Kindern erst einzeln und unverbunden vorgeführt, jedoch möglichst unter Umständen, wo auch durch den Zusammenhang keine Ausfagen gefordert werden, z. B. durch Aufzählungen der Gegenstände in der Schulstube, im Garten, auf dem Felde, der Farben, welche die Dinge an sich tragen u. dgl. Den so unverbundenen Wörtern reihen sich von selbst und nur zu richtiger Auffassung der Namen erst kurze Wortverbindungen (Griffel oder Schieferstifte), dann kleine und kurze Sätze ein (Ich sehe mit den Augen), deuten so auf die folgende höhere Stufe hin und bereiten dieselbe vor, wie die Natur in dem fortschreitenden Gange ihrer Entwicklungen auf jeder Stufe in den Gebilden derselben über sie hinausgeht und in einzelnen keimend hervortretenden Sätzen schon auf eine nachfolgende höhere Stufe hinweist.

Mit Bewußtsein, — oder ohne Bewußtsein des Lernenden über das Was? Wie? und Warum?

Von den meisten Schriftstellern der Neuzeit über das Unterrichtswesen der Volksschule, besonders seit Pestalozzi, wird ein besonderer Werth darauf gelegt, daß die Kinder bei allem Unterrichte zum Bewußtsein dessen geführt werden, was sie thun, wie sie es thun und warum sie es thun. Das Menschenkind, so spricht man von dieser Seite her, ist ein zum Denken bestimmtes und schon jetzt denkendes Wesen. Durch das Denken, als einen ihm eigenthümlich verliehenen Vorzug, unterscheidet sich der Mensch von allen seinen Mitgeschöpfen auf Erden und darum muß das Kind so früh als möglich zum Denken angeregt und die Denkkraft in ihm entwickelt und ausgebildet werden. Nur was der Mensch denkend erfaßt, begriffen und durchdrungen hat, ist sein bleibendes Eigenthum und nur von so erworbenem Gute weiß er überall die richtige Anwendung zu machen. Nicht umsonst hat die Natur schon dem Kinde den Trieb eingepflanzt, bei allen neuen Wahrnehmungen, Erscheinungen und Erlebnissen auf die Fragen Wer? Was? und Wie? auch die Fragen Woher? und Warum? folgen zu lassen. Nur durch die Erkenntniß der Dinge nach ihrem inneren Zusammenhange, als Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck u. s. w., gelangt der Mensch zu einer festen und gesicherten Erkenntniß. Daher soll er von Anfang her bei jedem Unterrichte zum deutlichen Bewußtsein seines Thuns und der Gründe seines Thuns geführt werden; das bloße Abrichten zu gewissen Thätigkeiten durch äußere Gewöhnung setzt den Menschen in seiner Bestimmung herab und entspricht nicht seiner wahren Menschenwürde.

Von einer andern Seite her wird dieses Bestreben, das Kind zum Bewußtsein seines Thuns und der Gründe desselben zu führen, fast unbedingt verworfen. Das Kind, so hört man von dort her, lernt die wichtigsten und für sein ganzes Leben einflussreichsten Fertigkeiten, ohne sich des Was? Wie? und Warum? dabei bewußt zu werden. Es lernt essen, trinken, gehen, greifen u. dgl., ohne zu wissen, welche Glieder und wie es dieselben bewegt. Es lernt sprechen und singen, ohne zu wissen, welche Sprachwerkzeuge und Kehlmuskeln es dabei in Thätigkeit setzt, wie und warum es geschieht. Lange Jahre würden verfließen, wenn es zu diesen Fertigkeiten und Gewöhnungen nur mit begleitendem Bewußtsein gelangen sollte, ja es würde auf diesem Wege nicht nur sehr spät, sondern vielleicht gar nicht zu ihnen gelangen, auf jeden Fall sie viel unsicherer und unbeholfener in Anwendung bringen lernen, als es zu ihrem Gebrauche auf dem Wege gelangt, auf welchem die Natur

führt das Kind führt. So lernt auch das Kind viel leichter, sicherer und ausdrucksvoller lesen, wenn es von der Mutter, die von keinen Regeln und Gründen, wie von keiner planmäßigen Methode weiß, dazu angeleitet wird, als die Schule mit Anwendung der bestangelegten und nach lückenlosester Stufenfolge sorgfältigst geordneten Methode ihm dazu verhilft. Dabei übt es auf die Sittlichkeit der Jugend einen verderblichen Einfluß, wenn sie zu früh gewöhnt wird, überall mit der Frage Warum? zur Hand zu sein; bald tritt sie mit dieser Frage auch dann hervor, wenn ihr Gebote und Verbote für das Leben gegeben werden, will sich zur Befolgung derselben auch nur dann verpflichtet fühlen, wenn ihr mit dem Gebote und Verbote zugleich auch die Gründe dafür gegeben werden, und wirft sich somit zum Richter über den Werth und Unwerth, über die Zulässigkeit und Unzulässigkeit derselben auf. So wachsen unfolgsame Kinder, in ihnen späterhin auch naseweise Raisoniers, ungehorsame und widerspenstige Unterthanen, Verächter menschlicher und göttlicher Autorität, Communisten und Gottesläugner heran, welche nachher auch zur Untergrabung aller bürgerlichen, sittlichen und kirchlichen Ordnung mitwirken und Zustände herbeiführen helfen, wie wir sie im Jahre 1848 mit Schauder und Entsetzen erfahren haben. Darum gelange überhaupt das Kind zu seiner höhern Erkenntniß und Bildung nicht auf dem Wege der Entwicklung von innen heraus, welche ein ungebührliches Selbstvertrauen auf eigenes Vermögen und eigene Kraft und endlich Selbstvergötterung erzeugt, sondern überall durch die Macht der Autorität, damit es frühzeitig vor der Autorität sich beugen lerne und nicht am Ende auch die höchste Autorität, die Autorität Gottes, anerkennen und verläugnen lerne.

Die Wahrheit mag wohl hier, wie gewöhnlich bei entschiedenen Gegensätzen der Meinungen und Ansichten, in der Mitte liegen, oder vielmehr in jeder der entgegengesetzten sind Wahrheit und Irrthum gemeinlich vorhanden und es kommt für den Wahrheitsforscher darauf an, das Falsche auszuscheiden, ohne das Wahre dabei mit verloren gehen zu lassen. Auch im vorliegenden Falle gibt der Hinblick auf die Natur und den Entwicklungsgange des kindlichen Geistes und in dem Wesen des mitzutheilenden Lehrgegenstandes die Fingerzeige, um das Rechte zu treffen, und der Aufmerkende vernimmt von dorthier etwa die Mahnung: führe das Kind bei der Einübung einer Fertigkeit auch zum Bewußtsein seines Thuns und der Gründe desselben, so weit das innere Verhältniß des Gegenstandes, worauf die Thätigkeit hingerrichtet ist, dem Kinde nach dem gewonnenen Grade seiner Erkenntniß zur Einsicht gebracht werden kann und seiner erreichten Bildungsstufe entspricht und

so weit das Kind von dieser gewonnenen tieferen Einsicht wirklich Gewinn hat; aber lasse es bei der bloßen Gewöhnung und Abrihtung, wo der Gegenstand selbst entweder die tiefere Einsicht ganz verbietet oder wo letztere nur durch ein erkünsteltes Treiben, wie das Wachsthum der Pflanze in einer durch Kunst erhöhten Temperatur, erzielt werden könnte. Daß das Kind, was es mit seiner Fassungskraft im naturgemäßen Gange seiner Entwicklung zu erfassen vermag, auch wirklich ganz erfasse und ergründe, entspricht seiner Bestimmung als denkendes Wesen und seiner wahren Menschenwürde; aber ein verfrühetes und voreilige Hineindrängen in das dem Kinde noch verborgene innere Wesen der Dinge, dessen Ergründung mit dem Verstande eine höhere Reife der Fassungskraft fordert, stört den harmonischen Gang seiner fortschreitenden Entwicklung und führt zu geistiger und sittlicher Verbildung in allen weiter daraus hervorgehenden verderblichen Folgen.

Indem ich hier von denjenigen Gegenständen der Erkenntniß gabsche, welche die Grundlagen aller religiösen und sittlichen Ordnung im Menschenleben bilden und welche in ihrem tiefsten Innern dem menschlichen Begreifen überhaupt verborgen bleiben, weil nur der Geist Gottes sie zu erforschen vermag und sie für den Menschen daher nur Gegenstand des Glaubens bleiben, so wie von den letzten Gründen der natürlichen Dinge, wohin kein erschaffener Geist dringt, welchen Gegenständen des Forschens wir uns daher immer nur im demüthigsten Gefühle der Beschränktheit unseres Erkennens nahen dürfen, bleibe ich hier nur bei den vorhin genannten Fertigkeiten des gewöhnlichen Lebens stehen. Essen, trinken, gehen, laufen, greifen, halten u. s. w. sind Grundfertigkeiten ja Bedingungen des Lebens, für welche die Natur selbst die Lehrmeisterin ist, welche sie dem Thiere eben so wohl als dem Menschen mittheilt und bei deren Erlernung der erwachsene Mensch für das heranreifende Kind nur etwaige Hindernisse aus dem Wege räumen und helfend eintreten kann. Es würde Thorheit sein und fällt auch keinem Erzieher ein, dem Kind, welches noch gar keiner darauf hingerichteten denkenden Betrachtung fähig ist, darüber zum Bewußtsein seines Thuns und der Gründe desselben führen zu wollen. Auch bedarf es dessen nicht, denn jene Fertigkeiten treiben, vermöge des dem Kinde inwohnenden Bildungstriebes, aus seinem innern Wesen hervor, wie das Laub, die jungen Schößlinge die Blüthen und Früchte aus dem Innern des Baumes, wenn im Frühlinge neue Lebensäfte sich in ihm regen. Wenige Menschen gelangen in ihrem spätern Leben überhaupt dahin, daß sie ihre denkende Betrachtung auf jene Lebensregungen hinrichten und die Gründe und Bedingungen derselben zu erkennen suchen. — Ebenso treibt die Na-

selbst von innen heraus den Menschen zum Sprechen. Schon der allein stehende Mensch beginnt zu sprechen, weil das Sprechen nothwendige Bedingung der fortschreitenden Entwicklung seines geistigen Wesens ist, indem er nur durch Sprechen zur Verbeutlichung seiner Vorstellungen gelangt. Der erste Mensch, im Paradiese allein stehend, gab den Thieren Namen. Der Mensch in geselliger Verbindung mit seinen Mitmenschen fühlt sich unaufhaltsam zur Mittheilung getrieben und das Sprechen des Einen ruft unaufhaltsam das Sprechen des Andern hervor. Auch der Mensch im rohesten Zustande thierischer Entartung, auch der Pöbel, kann sprechen nach dem Umfange seiner Erkenntniß der weltlichen Dinge und nach dem Maße seiner Lebensbedürfnisse. Das Kind, wenn es in unsere Schule tritt, hat schon einige Fertigkeit im Sprechen erworben und ist daher der Sprache in einem gewissen Grade mächtig geworden. Niemand denkt daran, es zum Sprechen dadurch anleiten zu wollen, daß man ihm die Bewegungen des Mundes, der Zunge, der Kehlwerte so einübt, wie sie beim Sprechen gebraucht werden; auch sein Lehrer denkt daran, das Kind durch solche Uebungen zum Sprechen führen zu wollen. Wohl aber muß er mit solchen Uebungen, welche doch eine genaue Erforschung der dazu nöthigen Bewegungen voraussetzen, wo eintreten, wo die Natur mit ihrer Triebkraft von innen heraus nicht zu Hülfe kommt oder vielmehr seinem Bemühen nicht vorausgeht, bei der Unterweisung der Taubstummen. Wenn der Lehrer in spätern Jahren bei gereiften Verstandeskräften der Kinder darauf zurückkommt, auch das Thun beim Sprechen denkend betrachten lehrt und es zu dem Ende anleitet, so geschieht dieß, um dem unläugbar im Menschen vorhandenen Triebe nach Begründung und Sicherstellung seiner Erkenntniß Befriedigung zu geben und darin seine Menschenwürde zu ehren.

Ganz anders steht es mit der beim Lesen und Schreiben erforderlichen Einübung des Gebrauches der Buchstaben. Die Schrift ist nicht unmittelbares Erzeugniß des von innen heraus wirkenden natürlichen Bildungstriebes, sondern sie ist ein durch sinnende Betrachtung für die Menschheit gewonnenes Eigenthum, Erzeugniß der Abstraction, welches einmal gewonnen nur durch Ueberlieferung von Volk auf Volk, von Geschlecht auf Geschlecht übergeht. Während schon der erste Mensch, noch allein stehend, sprach, sind Jahrtausende vergangen, ehe die Schrift überhaupt als sichtbares Abbild der hörbaren Rede für die Menschheit erworben ist, und zu einem großen Theil der jetzt auf Erden lebenden Menschheit ist sie auch bis hieher noch nicht durchgegangen. Als Erzeugniß sinnender Betrachtung kann sie, wenn der Unterricht auf die rechte Stufe der Entwicklung des kindlichen Geistes

gestellt wird, in planmäßig lückenlos fortschreitender Folge mit stets erwecktem, jedes Fortschreiten begleitendem Bewußtsein der Gründe dem Kinde gelehrt werden. Beim jetzt zur Herrschaft gelangten Gange des grundlegenden Unterrichtes kann dieß für Kinder in einem Alter von fünf oder sechs Jahren nicht geschehen; für sie muß ein positiver, in vorausgegangenen Uebungen nicht begründeter Anfang hingestellt werden; aber von diesem gegebenen Anfange aus kann jeder weitere Fortschritt auch schon dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden, und wenn dieß im Gange naturgemäßer Entwicklung geschehen kann, so soll es auch, wenigstens in der Schule, geschehen, und die zweckmäßige Durchführung trägt ihren Lohn als geistbildende Wirkung in sich, wenn auch die Lese- und Schreibfertigkeit nicht gerade in kürzester Frist dabei gewonnen wird.

Das Verlangen der treuen Mutter, ihrem Kinde selbst die Lese- fertigkeit ohne Handhabung einer strengen Methode einzuüben, soll damit nicht zurückgewiesen werden. Was die liebende Mutter mit ihrem hingebenden Mühen und Sorgen dem Kinde außer der erzielten Fertigkeit noch sonst mitgibt, hat einen unendlich höhern Werth als die beim methodischen Unterrichte etwa gewonnene tiefere Einsicht in den Zusammenhang des Erkennens und Wissens, welche auch in einer spätern Zeit leicht nachgeholt werden kann. Anderes aber geziemt der Schule, welche oft eine große Zahl von Kindern gleichzeitig in verschiedenen Gegenständen zu beschäftigen hat, als der Mutter, welche in häuslicher Umgebung ihr Kind allein unterrichtet. Wie das Leben in der Schule überhaupt nach Gesetz und Regel geordnet sein muß, so findet auch in ihr eine in wohlgeprüfter Reihenfolge fortschreitende und in bestimmten Formen, welche auch dem Kinde durchsichtig gemacht werden können, sich bewegende Methode ihre rechte Stelle.



II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Evangelische Pädagogik von Christian Palmer, ordentlichem Professor der Theologie in Tübingen. Stuttgart 1853 bei Steinkopf. In zwei Abtheilungen. Der evangelisch-theologischen Facultät in Tübingen gewidmet.

Der Name des Herrn Verf. ist auf dem Felde der theologischen und pädagogischen Litteratur ein wohl bekannter und geschätzter, und die Reihe seiner Abhandlungen über pädagogische Gegenstände im süddeutschen Schulboten haben ihm das Recht, in der Pädagogik ein wichtiges Wort mit zu reden, längst gesichert.

So war der Herr Verf. vielleicht der Mann, der in einem Stadium der Umkehr im pädagogischen Wesen und Unwesen, der in dem Kampfe der Principien (Humanismus, Christenthum, Intelligenz, Ethik, Aesthetik etc.) die Führerschaft übernehmen, der in den Gährungsproceß der nach einer Einheitlichkeit ringenden Bildungstheorie das rechte Ferment hinzuthun, der in dem Eheproceß zwischen Staat, Kirche, Gemeinde, Haus und Schule den rechten Ehecontract entwerfen und der in der Schulen-Scheidungsfrage das rechte annehmbare Dispositionsinstrument aufsetzen konnte. Gewiß war nun schon ein Mann dazu, in solcher Krisis das Wort zu nehmen, und gehört Muth dazu, im Parteienkampfe entschieden Partei zu nehmen, und wird derjenige, welcher das entscheidende Wort abzugeben übernehmen will, unwillkürlich die Augen und Ohren aller streitenden Parteien auf sich gerichtet sehen und muß gefaßt sein, daß es für seine Kühnheit nicht an prüfenden Steinen fehlen wird.

Vor allem aber wird man fragen, ob die Sache der Pädagogik heute schon spruchreif sei. Bekanntlich gibt es Eühneverfuche, welche wirklich die streitenden Parteien versöhnen und doch ein Unrecht sind und die in dem von den streitenden Parteien angenommenen Vertrage den Keim zu fortdauernden Zwistigkeiten und Entzweigungen enthalten und gleichsam den Kampf verewigen. Solche Entscheidungen werden meist da getroffen, wo der Proceß noch nicht gehörig instruit ist, die Sachlage nicht gehörig erforscht und das Rechtsverhältniß nicht gehörig festgestellt ist. Auch ein Gährungsproceß will seine Zeit haben, und wenn man ihn unterbricht und das Gebräu einflascht, so werden die Flaschen gar leicht sprengt, welche nur mit Gewalt die sich entwickelnden Gase unter dem Hagebundenen und überbundenen und verpichten Korke halten. Zwar haben wir es hier nur mit einem litterarischen Producte zu thun, welches

keinen Endspruch thun kann, und wenn es ihn thun wollte, denselben nicht in Vollzug setzen kann; es ist jedoch der Gedanke eines solchen Mannes immer so zu fassen, als wolle er die Realisirung desselben. Wenn er nicht so gefaßt wird, dann verwiese man ja denselben unter die gewöhnlichen Sprecher, welche sich auch gerne einmal hören wollen.

Erwägt man nun aber, was alles in dieser Zeit in Frage steht, so kann man sich des Schlusses, jetzt komme eine Pädagogik zu frühe, kaum erwehren. Es sei hier nur an folgende Fragen erinnert: 1. welche Stellung hat die Schule im Erziehungsgebiete? Wer sie nur für eine litterarische hält oder sie gar nicht aufwirft, der hat wohl nicht in einer Schule gewirkt und den Kampf mit den Eltern oder dem Publicum geführt, und dem ist der Conflict zwischen Pflicht und Recht nicht nahe getreten, oder er wird sich müssen zu denen rechnen lassen, welche den lieben Gott einen guten Mann sein lassen. Mit dieser Frage hängt zusammen der Kampf zwischen Schule und Kirche, zwischen bürgerlicher und kirchlicher Gemeinde, zwischen Bürgerthum und Christenthum, zwischen Staat und Kirche, der sich in dem Ringen der Gesetzgebungen in Staat und Kirche, in Gemeinde und Schule kundgibt. Damit fast identisch ist die Frage, wie weit Erziehung und Unterricht eins und verschieden sind, d. h. die nach der tiefen Bedeutung des Wortes „erziehender Unterricht“. Mit ihr hängt zusammen die Bedeutung einer Schulgemeinde und eines Schullebens, deren erstere heute bald nicht mehr ein bloß wissenschaftlicher Begriff sein wird und deren letzteres auch von denen realisirt wird, die diesen Begriff vornehm belächeln.

Eine zweite eben so wichtige und ernste und auch unentschiedene Frage ist die über die Gymnasien und Realschulen (im Sinne preussischer höhern Bürgerschulen). Wer ihre Wichtigkeit nicht kennt, wer sie mit einigen Schlagewörtern oder mit einer Erklärung pro oder contra abgethan zu haben meint, der versteht die ganze Frage nicht und übersieht, daß sie nicht im Materialismus, auch nicht im Bürgerthum und Industrialismus, sondern in der nothwendigen Theilung der Arbeit ihren tiefen Grund hat; der merkt nicht einmal, daß die immer lauter und lauter werdende Forderung von Concentration und Vertiefung, die immer nothwendigere Forderung von Gründlichkeit, die immer dringlicher tönende Klage über Flachheit und Unproductivität, kurz daß alle die landläufigen Schlagwörter in den Schulschriften nach einem und demselben Scheidungsproceß hindrängen, welchen man mit abgestandenen Redensarten aufhalten zu können oder den man mit äußerer Macht hindern zu können vermeint; der versteht nicht den Culturproceß, der neben einer theologischen auch noch eine profane Wissenschaft und deren sogar viele, neben

einer Kirchenmusik und einem Kirchenliede auch eine profane Musik und ein profanes Lied, der neben dem Altarbild auch das Genrebild, neben einem Kirchenrecht auch ein Staatsrecht erwachsen machte und berechtigt hinstellte; der ahnt nicht, daß jede angebaute und cultivirte Wissenschaft sich ein Wochenbett sucht und finden muß, in welchem sie sich selber regenerirt, und merkt nicht, daß die neuere Pädagogik nicht mehr von den Schulwissenschaften, d. h. vom Lehrobjecte aus, sondern von dem zu belehrenden Subjecte aus sich construirt und in ganz directem Gegensatze zu der Lehrkunst steht, die heute durch Enderamina von den Schulen noch gepreßt wird.

Eine dritte eben so umfassende Frage ist die über die Lehrerstellung und Lehrerbildung. Diese Frage läßt sich nicht eher bestimmt beantworten, als bis jene beiden ersten mit allen ihren Nebenfragen, wie sie eben zusammengestellt sind, beantwortet sind; denn in ihr hat sich formulirt das Ringen der Cultur mit dem Materialismus und der Bildung mit dem Beißge. Ihre Entscheidung hängt von dem aller Orten offen und im Stillen geführten Scheidungskampfe in der protestantischen Kirche ab, welche Entscheidung diese Frage auf eine Weise beantworten wird, die die Streitereien über Seminaristen und Nichtseminaristen zu ganz müßigen machen wird.

Neben diesen offenen Hauptfragen mit allen Nebenfragen keimen andere auf und haben sich bereits mit ihren Keimen ans Licht gewagt. Dabin gehört die Frage nach einer Schulpädagogik, für welche Vorarbeiten gemacht sind, ohne daß man auch nur an ihren Namen recht haben mag. Den denkenden Pädagogen ist wenigstens schon so klar, daß eine Pädagogik, welche das Kind von der Wiege bis zum Tode führen und sich aus einem einzigen Principe herleiten und an der Bildung eines Zöglings sich darlegen will, eine Wissenschaft oder eine Lehre wird, welche sich entweder im Rousseau oder in ganz allgemeinen Lebensarten, Anweisungen und Maximen verlieren muß. So viel ist schon klar gemacht, daß ein Lehrer nicht bloß der Form nach anders in einer Classe den Unterricht handhaben muß als der Hauslehrer; es ist nicht minder schon dargelegt, daß man in einer Schulklasse andere Individualitäten und andere Temperamente, andere Sünder und Sündhaftigkeiten zu berücksichtigen, zu leiten und zu bekämpfen hat als der Einzellehrer an dem Einzelzöglinge; es ist schon nachgewiesen, wie zugeordnet, daß die Schule als Gemeinschaft Elemente der Erziehung wie Objecte für sie enthält, welche wesentlich andere sind, als die Pädagogik berücksichtigen pflegt, welche nach Herkommen sich mit Einem Zöglinge im Lehrzimmer denkt. — Doch genug.

Man wird einräumen müssen, daß Muth dazu gehört, Angesichts solcher Fragen eine Pädagogik zu schreiben. Es ist nicht viel anders, als in einer revolutionären Bewegungszeit Verfassungen und Staaten machen zu wollen. Man hat den in Preußen im Jahre 1849 gemachten Versuch, das Schulwesen zu organisiren, darum a priori für verfehlt erachtet, weil er in die Zeit der politischen Bewegung gefallen.

Hat man den Vorwurf stillschweigend hingenommen als gewissermaßen berechtigt, obwohl man nicht recht sieht, wie die politische Bewegung mit der Anzahl von griechischen und lateinischen Stunden auf dem Gymnasium zusammenhangen soll: so wird man die Besorgniß gewiß gerechtfertigt anerkennen, die man beim Erscheinen einer Pädagogik zur Zeit der größten Bewegung in der Pädagogik haben dürfte. Mindestens dürfte seit dem Ausklingen des Pestalozzi-Heils und seit dessen Eroberung in den Schulstätten nicht eine solche Zeit der pädagogischen Bewegung wie die heutige nachweisbar sein. Sie hat mit der politischen ganz und gar nichts zu thun, ja sie war zur Zeit politischer Stürme natürlich gar nicht vorhanden. Das geistige Nationalcapital braucht noch mehr wie das silberne und reale den Frieden, um zur Entfaltung zu kommen.

Nach diesem langen Eingange dürfte daher mit Recht die Frage aufgeworfen werden, ob die vorliegende Pädagogik denn nun zur sichern Entscheidung aller der Fragen und so den streitenden Parteien zum Frieden geholfen habe. Und leider müssen wir, wie es eben nach dem Eingange nicht anders sein kann, diese Frage verneinen, weil ja eben viele Sachen noch gar nicht spruchreif sind. Aber wir müssen noch mehr sagen. Diese Pädagogik hat die Hauptfragen der Zeit entweder nur oberhin oder gar nicht berührt oder setzt sie in Verbindung mit den Forderungen gewisser pädagogischen Richtungen oder gar mit den politischen Auswüchsen vom Jahre 1848. Sie übersieht trotz der vielen und mannigfaltigen Citate aus Büchern und Abhandlungen aller Art und Farben, daß es außer der Richtung der rheinischen Blätter und des süddeutschen Schulboten noch manche andere charakteristische gibt, hebt nicht genug hervor, daß die Pädagogik der Schule eine andere als die des Hauses werden will, daß die Pädagogik das zu erziehende Subject in seiner Einzelpersönlichkeit und in seiner Eingliederung in die Gemeinschaft zu sondern beginnt, daß die Pädagogik in einem Proceß begriffen ist, welcher die zu lehrenden Wissenschaften für das zu lehrende Subject statt das zu lehrende Subject für die zu lehrenden Wissenschaften bestimmen will, daß der Unterricht eine Wirkung auf den Willen und nicht bloß auf das Wissen oder gar die formale geistige Kraft gewinnen und in diesem Sinne

einziehender werden will, daß die Schule sich aus dem verengenden
 Hochmuth einer Lehranstalt zu entringen strebt, daß die Schulgemeinde
 einerseits und ein Schulleben andererseits nach Gestaltung ringen, daß
 einerseits der Lehrinhalt nach Anerkennung und der Lehrstoff um seine
 rechte Würdigung kämpft, aber auch die ethische Bedeutung des Stoffes
 der Untersuchung anheim gefallen ist, daß man im Aufgeben der so-
 genannten Seelenkräfte und Seelenvermögen nach einem andern und neuen
 Kennzeichen der Zusammenwirkung der Lehrgegenstände sucht, ja daß man
 den Begriff der Bildung und ihres Wesens ganz anders als bisher zu
 fassen im Begriffe steht. Wie sehr man auch die reiche Litteratur, die
 abfließt, bewundern und der dargelegten Belesenheit alle Anerkennung
 zubehalten lassen muß, die sich in so vielen Citaten kund gibt: sie er-
 scheint doch mehr oder minder nur als ein gelehrter Apparat, den man
 von Universitätskathedern zu vernehmen gewohnt ist. Es ist mindestens
 auffallend, daß Baur und Gräfe, Rosenfranz und Schleiermacher, Völter
 und Riquel, Kellner und Fichte, Vormann und Waiz u. neben und
 durch einander als Gewährsmänner auftreten und zum Theil mit ihren
 eignen Worten die Deduction fortführen. Zwar reichen die Citate bis
 zu den neuesten Abhandlungen, Brochüren und Werken hinauf; sollten
 dem Verfasser aber doch nicht die tiefern Richtungen eines schlesischen
 Schulblattes, einer Körner-Vogel'schen und einer Löw'schen Zeitschrift
 und der Revue seit 1849 entgangen sein? Sollte nicht die ganze päd-
 agogische Schule Herbart's so ziemlich ganz und gar übersehen sein? Wohl
 dankt man mit Freuden einen redlichen und ernst gemeinten Kampf
 gegen den pädagogischen Radicalismus, freut sich auch der ewigen Mauern,
 Dämme und Wälle, welche diese Pädagogik gegen dieselben aufwirft; aber
 man vermißt die Wehr gegen den Radicalismus in Glacéhandschuhen,
 und diese Helden, welche den Barricadenkämpfern den Wein einschenken,
 sind die schlimmsten, weil sie hinter den Gardinen einer vieldeutigen Be-
 griffswelt ja als gar verständige Männer und sogar als Männer mit
 maßigem Christenthume gelten. Man durfte aber und mußte diesen Kampf
 nicht erwarten, da ja der Herr Verf. viel polemisirt. Die pädagogische
 Bewegung, welche das Schreiben einer Pädagogik in diesem Augenblicke
 so mißlich macht, liegt in der That tiefer, als sie aus den vereinzelt
 Abhandlungen auf den ersten Blick in die Augen springt oder gar aus
 Lehrerversammlungen her ertönt. Man könnte heute fast sagen: mancher
 Verfasser solcher Abhandlung ist trotz der Klarheit des Wortlautes sich
 noch nicht klar, welches denn die tiefere Idee sei, aus der er gerade
 so und nicht anders die Sache auffaßt. Wer es demnach unternahm,
 wie es der Herr Verf. unternommen hat, eine Pädagogik gleichsam so

aus der pädagogischen Litteratur aufzubauen, und wer die Litteraturstüchchen nicht bloß als Ziersteine anbringen will, der muß doch gar sorgfältig auch den innern Kern des Materiales, was er verwenden will, untersuchen, denn sonst dürfte manches morsche Stüd ihm seinen Bau verderben; oder auch sein Bau wird ein Mosaik, dessen Buntheit durch Einen darüber gelegten Begriff nicht ganz verwischt und aufgehoben wird. Man wird mindestens eingestehen, daß es unter den oben aufgeführten pädagogischen Gewährsmännern doch gar manche gibt, denen der Begriff einer evangelischen Pädagogik etwas ferne liegen und diese auch selber ihm ziemlich ferne stehen dürften.

Diesem gemäß kann eine Pädagogik heute fast nur einen Beitrag zu den vielen liefern, die sich an den Fragen der Zeit in dieser pädagogischen Bewegung auch betheiligen und auf eine bestimmte Weise eine Lösung nach einer Seite hin darbringen wollen.

Wenn es erlaubt ist, diese evangelische Pädagogik so aufzufassen, dann wird sie eine sehr wichtige, verdienstliche und einflußreiche Arbeit, die niemand, der sich an der theoretischen wie praktischen Entwicklung der Pädagogik betheiligen will, übersehen darf. Sie bringt den Bauleuten einen rechten Eckstein zum Gebäude, auf den die Ecksäulen sicher gestellt werden kann, weil dieser Eckstein auf einen festen gewachsenen Boden gelegt ist, das ist nämlich der Grund, den Jesus Christus selber gelegt hat. Er ist freilich nicht neu und ist auch für die Pädagogik hier nicht zum ersten Male dargelegt; aber er ist so scharf umgränzt aus dem Gesteine herausgehauen, daß er selbst von denen, welchen er ein Stein des Anstoßes und Uergernisses ist, als ein gar wichtiges Baustüd entweder verwandt oder wenn möglich aus dem Wege geräumt werden muß, bevor sie selber ihr Lehmhaus aufrichten können. Wir setzen hinzu, daß die pädagogische Litteratur stolz sein kann auf diesen Beitrag, denn die Wissenschaft, welche solcher Arbeiten sich erfreut, hat eine Zukunft, und die Verächter aller pädagogischen Wissenschaft in Schule und Kirche in Regiment und Volk, die werden an solchen Werken es inne werden, daß die Negation einer subjectiven Ansicht das Object nicht negiren kann. Vor allem aber dürfte diese Pädagogik eine heilsame Frucht für die Kirche und deren Diener sein, die nur zu leicht sich mit der Schule und der Pädagogik abfinden und im Hochobenstehen über die Schule und ihre Bestrebungen als ein Kinderspielen hinwegsehen oder gar in dem Schulstaube sich zu besudeln fürchten. Sie, diese Pädagogik, muß ein Hausbuch für die Candidaten und Pastoren werden, wie es ehemals Niemeyers Pädagogik war, sie wird den theologischen Facultäten beweisen können, daß sie eines Lehrstuhles für Pädagogik nicht mehr

entbehren können. Sie könnte ihnen indirect sagen, daß die Vernachlässigung derselben von Seiten der theologischen Facultät manches verschuldet hat, was heute niedergekämpft werden muß.

Man wird nun vom Referenten verlangen, daß er für die erstere Bemängelung und für die letztere Belobigung den Beweis führe. Da er jedoch auch die Pflicht erkennt, den Lesern den Gang der Darstellung darzulegen, so wird er sich nun erlauben, in dieser Darstellung die Belege für seinen Tadel wie für sein Lob einzustreuen und anzudeuten.

Zunächst in dem kurzen Vorworte leitet der Herr Verf. seinen Betrachter in diesem Werke davon her, daß er seit einer Reihe von Jahren an der theologischen Facultät zu Tübingen habe öffentliche Vorlesungen über Pädagogik und Volksschulkunde zu halten gehabt neben seinem kirchlichen Amte. Dieß dürfte den Citatenreichthum und die Behandlung der hieher gehörigen Litteratur erklären. Er fährt fort: „Obgleich die äußere Agitation der Schule wider die Kirche im Augenblicke aufgehört hat, so dauert der Kampf wider das christliche und kirchliche Lebensprincip in der pädagogischen Litteratur desto heftiger fort.“ Diese Aeußerung beweist, daß von dem Verf. ganze große Richtungen dieser Litteratur ihrem Wesen nach nicht gehörig gewürdigt sind. Denn es dürfte im Jahre 1853 gesagt werden müssen, daß die vorherrschende Richtung der pädagogischen Litteratur sich nach der christlichen Seite und das mit großer Verschiedenheit gewandt hat. Steht nicht selbst die Gemüthspädagogik an der Schwelle des Christenthums? „Wie schon andere, sagt der Herr Verf., so möchte ich insbesondere thatsächlich zeigen, daß die evangelische Pädagogik einerseits mit festem und klarem Blicke in das wirkliche Leben mit seinen Einzelheiten und Thatsachen eingehe, andererseits allem, was irgend bis jetzt das pädagogische Denken, die Wissenschaft und die Erfahrung zu Tage gefördert hat, eine gewissenhafte Aufmerksamkeit schenke und es treu zu Rathe ziehe, sich auch selbst bestreuge, den Forderungen wissenschaftlicher Auffassung und Darstellung zu genügen.“ Hiernach will der Herr Verf. das Ganze der Erziehungslehre, mit Ausschluß des Erinnerns neuer Methoden, umfassen und gestalten, und das in einer sehr umfassenden Weise. Bald darauf heißt es weiter: „Daß ich das Wort evangelisch auf den Titel des Buches lege, geschieht aus demselben Grunde, aus welchem ich auch meine frühern Arbeiten mit dieser Signatur bezeichnete; sowohl der biblische als der christliche, confessionelle Standpunct soll damit angezeigt werden.“ Wie will der Herr Verf. nun beide Aeußerungen vereinigen? Muß er nicht sagen alles das, was das pädagogische Denken und die pädagogische Darstellung ans Licht gebracht hat, wenn er es nach obiger Aeußerung

berücksichtigen will, polemisch verfahren, wenn er es als von einem andern und für einen andern Standpunct erdacht findet? Wird dies nicht um so mehr der Fall sein, da der Herr Verf. die Bestrebungen der Pädagogik in der Neuzeit vornehmlich nur als antichristliche und antikirchliche will erkennen haben? Oder wie, kann dann eine Pädagogik, welche von einem bestimmten Standpuncte aus und also auch nur für diesen geschrieben ist, das Ganze umfassen? Müssen ihr nicht ganze Seiten verbleiben und unsichtbar bleiben? Doch wir kommen alsbald hierauf zurück und werden dann nachweisen, daß wir hier nicht bloß Worte pressen.

Das Werk selbst wird mit Prolegomenis eröffnet, welche 80 Seiten einnehmen. In ihnen wird zunächst eine sehr klar geschriebene, die großen Phasen der Entwicklung treffend bezeichnende Geschichte der Pädagogik als Kunst und Wissenschaft gegeben. Es ist gerade so viel in der zweckmäßigsten Auswahl geboten, als nach den hergebrachten Begriffen von der Geschichte der Pädagogik von den Schulamtskandidaten verlangt werden pflegt. Die Anreihung an einander ist auch so klar, daß ein inneres Verständniß für den Leser wohl gewonnen werden kann und der Litteraturnachweis ist in so zweckmäßiger Auswahl getroffen, daß jeder sich auf leicht die weitere Belehrung wird schaffen können. Aber dieser aufrichtigen Anerkennung gegenüber darf doch nicht unausgesprochen bleiben, daß die Charakteristik der neuern Richtungen fast nur wie eine Zusammenstellung im Sinne der Gelehrsamkeit erscheint. Was ist z. B. damit gewonnen oder welche Einsicht in den Gang der Entwicklung der Wissenschaft damit erzielt, wenn es in der Uebersicht der pädagogischen Gegenstände heißt: „1. Die Pädagogik erscheint in wesentlicher Verbindung mit der „Philosophie. Und zwar erstens durch Männer, die von Haus aus Philosophen, durch diese Wissenschaft aber mit der Pädagogik als Theil der „selben geführt wurden. Hier begegnet uns a. die Schule Herbarts, 1 „bis heute noch durch Nachfolger desselben — Strümpell, Ostermann, „Miquel — repräsentirt ist, wie sich auch neuestens Waig in seiner „gemeinen Pädagogik wesentlich an Herbart anschließt, b. die Pädagogik „von Beneke, gebaut auf sein eigenthümliches psychologisches System „c. die Erziehungslehre von Schleiermacher, in welcher zwar kein „stimmtes philosophisches System — noch weniger freilich ein theologisches — klar hervortritt, die aber wegen der dialektischen Form der „Handlung hieher gehört, d. einige Werke von Schülern Hegels, v „welchen als das bedeutendste, am meisten positiven Gehalt darbieten „die Pädagogik von Rosenkranz hervorzuheben ist, während die „Seite der Hegel'schen Schule, wie sie mit dem Namen Strauß bezeichnet „wird, sich unter andern in der Schrift von Dr. Anhalt repräsentirt

Wenn Herbart nichts weiter erdacht hätte als den Begriff des erziehenden Unterrichtes, den so viele nachsprechen und so wenige verstehen, so dürfte man ihn nicht mehr mit der einfachen Nennung seines Namens abweisen, wo es eine Geschichte der Pädagogik gilt. Diese Herbart'sche Pädagogik gibt einen Wendepunct, der nur darum unbedeutender erscheint, weil ihm nicht wie einstmal dem Pestalozzi sich das Staatsauge zugewandt hat. Oder ist etwa die Umgestaltung der Methodik in allen Unterrichtszweigen, wie sie sich unter dem Titel der genetischen Unterrichtsform ausdrückt, eben nicht gar tief eingreifend und ist das nicht eine Frucht der Herbartischen Pädagogik? Wäre es nicht hier der Ort gewesen, nachzuweisen, wie die psychologische Pädagogik von Beneke in concreter Durchführung zu der mechanischen Methodik führen müßte, die schließlich maschinenmäßig wirken müßte, wenn man nur den Hebel an der rechten Stelle anbrächte? Mußte nicht die Schleiermacher'sche Pädagogik nach andern Kennzeichen als nach der Form der Behandlung charakterisirt werden? Sie sprach, trotz der scheinbaren Unabhängigkeit, die Majoritätsansicht der Zeit über pädagogische Dinge aus und ist in dieser Beziehung für die Geschichte der Pädagogik ein gar bedeutendes Werk, wie denn Beneke's Pädagogik in der That nicht minder in einer gewissen Region der Lehrer eine gar wichtige Rolle auch heute noch spielt.

Doch nicht bloß in diesen Anführungen hätte man wohl mehr Aufmerksamkeit zu wünschen, um Einsicht in den Stand der Pädagogik zu geben, sondern unserer Ansicht nach haben die Philosophieen von Kant und von Hegel und von Schelling, dann die Studien von Herder und Goethe und ihre Schriften, so wie in neuester Zeit die Werke von Ritter und Humboldt einen so wesentlichen Einfluß auf die Schulen und deren Unterricht geübt, daß man in einer Geschichte der Pädagogik diesen Einfluß nicht übersehen darf, ja nicht übersehen kann. Die Ueberschätzung der ästhetischen Literaturen und, man darf wohl sagen, die Einführung der ganzen ästhetischen Richtung in den Unterricht, die Ueberschätzung und Einführung der Realien in den höhern Unterricht und die Behandlungsmethode derselben hängt mehr mit jenen Männern zusammen, als man meint, und die Lessing'schen Schriften haben zu dem kritischen Geiste in den Schulen und zu einem noch andern mehr beigetragen als die kritischen Ausgaben der Classiker, wie auch Winkelmanns und seiner Nachfolger Arbeiten die Kunst in die Schulen eingeführt haben. Oder haben nicht die Arbeiten der Gebrüder Grimm den sogenannten deutschen Unterricht ganz umgeschaffen? Weil aber solche Momente immer übersehen werden, so kommt es denn auch, daß man in der Beurtheilung des Streites zwischen Realismus und Humanismus, ja über die realistische Rich-

tung der Schulen trotz der Verurtheilung solcher Realien nie ins Klar kommt, weil man den Ursprung sucht, wo er gar nicht zu finden ist, und die Nebenquellen für die Ursprungsquelle des Stromes hält. Die Schulen können und werden sich nie und auch nie eher solchen Zeitströmungen entziehen können, als bis die Pflege der Pädagogik ihnen ein bestimmtes Feld der Thätigkeit wird nachgewiesen haben, wovon man freilich noch weit entfernt ist.

Nach dieser Uebersicht kommt der Verf. nun in den Prolegomenen auf seine Arbeit zurück und sagt: „Der Standpunct, von welchem gegenwärtiges Buch die Pädagogik darbietet, ist der des evangelischen Theologen.“ Hiedurch wird demgemäß das Feld der Arbeit noch enger abgegrenzt, oben, wo man noch meinen konnte, der Verf. beabsichtige eine Pädagogik vom Standpuncte eines evangelischen Christen. Demgemäß führt er nun auch die Untersuchung über das Verhältniß der Pädagogik zur Theologie und namentlich der praktischen Theologie; ermittelt, wie groß das Gebiet der Pädagogik für den Theologen sei und findet dessen Kern in der Seelsorge und leitet den Umfang her aus dem Begriffe der Aufsicht der Kirche über die Schule. Seine Deduction ist etwa folgend: „Erziehung ohne Religion ist ein Unding, Religion existirt aber nie und nirgend als leeres Abstractum, sondern als Kirche, * als positive Gemeinschaft; die Kirche aber übt ihre Thätigkeit organisch geordnet durch das geistliche Amt aus; folglich muß das letztere mit der Erziehung in einem Verbande stehen, der jene religiöse Bildung sichert, so daß diese als Mittelpunkt zugleich auf den ganzen Kreis aller Bildungszwecke und Bildungsmittel Einfluß übt.“ ** Dieser letzte Satz ist nun eigentlich der bestrittene, er ist der Kampfplan. In dieser Allgemeinheit sagt er entschieden zu viel und wird mit Recht zurückgewiesen, denn er muß in seiner Consequenz zur Hierarchie im ganzen Schulunterrichts- und Erziehungsgebiete führen, was der Herr Verf. auch nicht will. Inwieweit und in welchem Sinne dieser Satz seine Berechtigung habe, mit welchen Mitteln und Institutionen er zur Wahrheit werden könne, das war für eine evangelische Pädagogik die Hauptfrage, und damit trat sie denn auch wirklich in den Kampf der Geg-

* Die Unbestimmtheit und Schiefe dieser Ausdrucksweise fällt bei dem Herrn Verf. auf. Meint derselbe Religiosität, religiöses Leben?

** Man hat wohl den Sinn so zu fassen, daß die religiöse Bildung so genährt und gekräftigt wird, daß sie die übrigen Bildungsmittel und Bildungsziele durchläutert oder man muß statt religiöser Bildung verstehen: das Erziehen (Lehren, Bilden) Religiosität.

wart ein. Das ist doch wirklich kein Conservatismus, dessen der Herr Verf. sich öfters rühmt, das ist kein Fortbilden der gewordenen Zustände, wenn man mit einem solchen allgemeinen Sage das andere Gewordene sofort bei Seite schiebt. Die Schule hat einen Schulleib, der sich als solcher gegen Christenthum und Religion überhaupt vollkommen indifferent verhält, wie der Herr Verf. wohl weiß, und dieser Schulleib ist so angeschwollen, und diese Geschwulst wird durch Schulinspectionen noch täglich genährt, so daß es die Aufgabe der evangelischen Pädagogik war, eine genaue Diät für diesen Leib zu ermitteln, damit er durch die Wartung nicht geil werde. Mit der Lösung dieser Aufgabe wäre der Herr Verf. unmittelbar in die Bestrebungen der neuern Pädagogik einzutreten genötigt worden, und dürfte manches Körnlein schon in ihr gefunden haben, was er als Nahrung hätte verordnen können. Diese Frage endlich, wie der evangelische Theologe oder wie die Kirche diese ihre bestimmte Aufgabe lösen könne, ohne welche alles Behaupten ein Wünschen und alles Verordnen ein Uebertünchen bleibt, hätte ihn auf die genaue Erörterung der Frage über Stellung der Schule zur Kirche, bürgerlicher Gemeinde und Familie, ja zu der tiefern Frage selbst über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete führen müssen, und er würde mit dieser Frage mitten in der Zeitbewegung der Pädagogik stehen. Es hätte auch da manche Vorarbeit gefunden werden, welche in der Richtung des Herrn Verf. lausend ihm die Untersuchung selbst hätte mitzuteilen helfen.

Der Herr Verf. fühlt auch sehr wohl die Nothwendigkeit dieser Untersuchung, wenn er nach einigen Nebenbetrachtungen fortfährt: „Das was folgern wir aus dem Angeführten (aus Ritsch). Wenn gleich nicht das ganze Gebiet der Erziehung innerhalb der kirchlichen Thätigkeit, somit in den Bereich der praktischen Theologie fällt — weil Staat und Familie ihr gleichberechtigt zur Seite stehen“ (und fügt in der Anmerkung hinzu, „dies wird auch von uns später bei der Frage über die Schulaufsicht geltend gemacht werden“), „so muß die Kirche doch, um in geeignetem Einflange mit beiden zu wirken, um ihrer universellen Bestimmung gemäß beiden zu dienen und zugleich ihre specielle Aufgabe erfüllen zu können, des ganzen Erziehungswesens kundig und mächtig sein; insbesondere aber bedarf sie dieser pädagogischen Kunst und Wissenschaft in vollem Umfange, um bei ihrer erziehenden pastoralen Thätigkeit eben so sehr das Recht der beiden andern Potenzen zu wahren als zu eigenen Zwecke zu erreichen.“ Hier in diesen Sätzen zeigt, ja man kann sagen rächt sich die mangelhafte Begriffsbestimmung und das Hineingehehen auf die Fragen in der neuern und neuesten Pädagogik.

Sehen wir von dem realen Widerspruche ab, welcher einmal nicht das ganze Gebiet der Erziehung und dann wiederum die pädagogische Kunst und Wissenschaft im vollen Umfange, um des ganzen Erziehungswesens kundig und mächtig zu sein, in den Bereich einer evangelischen Pädagogik hineinzieht, so fragen wir wohl mit einigem Erstaunen: wie kann man Staat und Familie nur auf dem Erziehungsgebiete mit der Kirche und nun sogar noch als gleichberechtigte nennen? Bürgerliche, kirchliche und Schulgemeinde, das sind die drei Potenzen, welche in das Gebiet der Erziehung parallel und vielleicht auch gleichberechtigt in das Erziehungsgebiet, so weit es außerhalb der Familie gedacht wird, eingreifen. Ferner soll die Kirche die Rechte beider wahren! Ist sie die Omnipotenz, die wie eine Vollmächtigkeit dieß vermag? Und wenn: sind denn diese Rechte eben so schon bestimmt, daß es nur noch deren Wahrung bedarf? Und wenn: kann denn bei gleicher Berechtigung der Eine der Wahrer der Rechte des Andern sein? Heißt so ein Spruch nicht, unter die Gleichberechtigten den Kampf auf Leben und Tod werfen? Ach, daß dieß bloß eine Recensentendialektik sein möchte! Gebet doch wirklich dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist. Es ist kein Conservativismus, der nicht in den Kampf eintreten will, um nicht etwa — so lautet der feige Spruch — das Feuer noch weiter zu schüren. Doch die obige Anmerkung nöthigt, den Abschnitt über Schulaufsicht (Abtheilung 2 S. 47 ff.) hieher zu ziehen. Dort finden wir nun folgende Gedanken. „Der Kampf gegen den christlichen Charakter der Volksschule liegt äußerlich vor in der Gestalt von Angriffen auf die Schulaufsicht durch die Geistlichen.“ Der Verf. widerlegt die Angriffe als nichtsagende, aber wir vermissen den Beweis der Nothwendigkeit einer geistlichen Schulaufsicht. Zusammenwirken von Schule und Kirche, ja die wesentlich identische Aufgabe der Schule und Kirche bedingt nicht die Nothwendigkeit der Aufsicht durch die Kirche. Nur die realen unabwiesbaren Verhältnisse fordern sie. Referent weiß sich trotz dieser Aeußerung vom pädagogischen Radicalismus vollkommen frei. Auch der historische Nachweis aus der Wirkung der Kirche in ihrer Schulbeaufsichtigung und namentlich das Heranziehen der Franke'schen Wirksamkeit überhebt uns der Frage nicht nach der innern Berechtigung dieses Verhältnisses. Die Sache steht darum ganz und gar nicht so, wie der Herr Verf. meint, wenn er sagt: „Die Sache steht so, daß wir der Alternative schlechterdings nicht ausweichen können: soll die Schule auch fortan eine christliche, d. h. eine auf klarem in der Schrift begründeten kirchlichen Bekenntnisse beruhend sein, oder soll sie weltlich werden?“ Die Schule ist weltlich und wird sich der Aufgabe nun und nimmermehr entziehen können, sie ist trotz kirch-

licher und geistlicher Aufsicht in confessionell und unfirchlich geworden, und muß wieder kirchlich, confessionell werden; und dennoch folgt daraus noch nicht das Aufsichtsrecht der Kirche über die Schule, so wenig wie daraus ein Aufsichtsrecht des Dorfschulzen folgt, daß sie weltlich ist. Schulgemeinde, wir wiederholen es, und bürgerliche Gemeinde und kirchliche Gemeinde haben ein gleiches Recht an die Schule, ein gleiches Interesse an dem Unterrichte und mehr und minder auch an der Erziehung, sie haben daher folgerichtig ein gleiches Recht der Beaufsichtigung. Ob sie es gemeinschaftlich versehen, ob Einem unter ihnen übertragen, ob sie den Geistlichen vor allen damit betrauen wollen, das ist eine Sache, welche nicht mehr die Pädagogik zu entscheiden hat. — Nachdem nun so dieß Aufsichtsrecht der Kirche vom Verf. aufgestellt ist, sagt er Seite 58: „Die Kinder gehören vor allen der Familie, und wenn hernach auch der Unterricht von der Erziehung unterschieden“ (leider liegt auch dem Herrn Verf. dieß weiter aus einander als der Fortschritt der heutigen Pädagogik ihm zugestehen kann) „und letztere der Familie zugesprochen wird“ (was nach der neuern Pädagogik keinen Sinn hat, sobald ihr auch nicht der Unterricht zugesprochen wird, ja was selbst Schleiermacher schon widerlegt hat, indem er die miterziehenden Mächte und Kräfte aufweist), „so versteht es sich dennoch von selbst, daß, da der Unterricht nur ein Moment der Erziehung ist, da er selbst Zucht ist, die Familie ihr Recht auf die Gesamtbildung ihres Sprößlings niemals an den Staat verlieren kann.“ Aber der Unterricht wird nun factisch nicht von der Familie ertheilt, also diesen Theil der Erziehung tritt doch die Familie an eine andere Potenz ab. Könnte denn nicht der Staat sein? Und warum nicht? In Hamburg ist es so, und warum? Weil der Staat eine bürgerliche Gemeinde ist und gewissermaßen auch eine kirchliche. „Aber in Betreff der Schule treten die Familien, repräsentirt durch die Hausväter, zusammen als Gemeinde (das ist die Schulgemeinde der Revue) und wir müssen sonach zunächst der Gemeinde das Recht zuerkennen, über die Frage zu entscheiden, ob ihre Schule eine christliche oder weltliche sein soll.“ Man sieht hier, wie der Verf. mit Nothwendigkeit an die neuen und wichtigen Fragen der Pädagogik herangedrängt wird, und kann nur wahrhaft beklagen, daß er nicht mit klarem Bewußtsein der Nothwendigkeit ihrer Entscheidung in die Untersuchung eingetreten. Man kann sich so recht vorstellen, wie nahe er dem Rechten war, und zugleich darum betrüben, daß sein Gedankengang nicht consequent verfolgt, sondern ablenkt, um der mehr unbestimmten allgemeinen Begriffen die Statt zu sichern. Die zusammen tretenden Familienväter treten auch zusammen als Christen zu

einer christlichen Kirchengemeinde, als Bürger zu einer bürgerlichen Gemeinde, als Gesellschaftsmitglied zu einer socialen Gemeinde. Obwohl selbst die Väter dieselben sein können — und sie sind es oft nicht — so sagt schon der Name, daß diese Gemeinschaften ganz verschiedene Aufgaben zu lösen, verschiedene Functionen auszuführen haben. Da die Familienväter als christliche Bürger (hier sind die drei Hauptverbindungen) dieselben sind und doch nicht nach den verschiedenen Beziehungen dieselben, so liegt darin das Recht der Erziehung und Erziehungsaufsicht, ja Erziehungsleitung als ein ganz gleiches, welches Recht in den anders organisirten Gemeinschaften derselben Glieder aus von andern Organen auszuüben ist. Wir brechen hier ab, da die Gedanken schon früher der Litteratur überwiesen sind, und kehren dem Herrn Verfasser zurück. — Wo bleibt nun hier Gleichberechtigung von Staat, Familie und Kirche, die wir suchen sollten? Der Herr Verfasser sagt weiter: „Mit der Taufe tritt das Kind in ein lebendiges Verhältniß zur Gemeinschaft der Gläubigen, zur Kirche. Diese erkennt sich als berufen, die Mutter Aller zu sein; sie legt, indem sie das Kind tauft, sich selber die Verpflichtung auf, darüber zu wachen“ (nein! nicht hin mitzuwirken, sagen wir als evangelischer protestantischer Christ) „und dafür Sorge zu tragen, daß aus der Taufe eine lebendige Frucht, ein neuer, gottgeheiliger Mensch erwachse. Auf Grund der Taufe hat auch die Kirche das Recht mitzustimmen über die Frage, ob die Schule kirchlich oder weltlich sein soll.“ Also bloß mitzustimmen? Wo bleibt da die Obergewalt? Wir sagen sogar, sie hat das zu fordern, daß die Schule, in der ein getauftes Kind unterrichtet, d. h. erzogen werden soll, den Glauben, auf den das Kind getauft ist, zu einer lebendigen Kraft erhebe, und doch folgt nicht daraus ein Obergewaltsrecht über die Schule, was etwa gar die Rechte Anderer zu wahren hätte. Ja wir sind überzeugt, wenn die Kirche sich statt ihres Obergewaltsrechtes, was ihr als solcher nicht zukommt, wohl ihr aber mit Zustimmung und Recht übertragen werden kann, welches sie aber immer prätextirt, wenn von Kirche und Schule die Rede ist, sich des nur ihr zustehenden Rechtes ganz bewußt geblieben wäre, so würde sie sich auch ihrer Pflicht stets klar bewußt geblieben sein, und es dürfte die Volksschule nie dahin gekommen sein, wohin sie unter der Aufsicht der Kirche leider doch an vielen Orten und in vielen Gegenden gekommen ist. Wir wissen aber weniger aber wissen wir den Herrn Verf. mit sich in Uebereinstimmung wenn er den Satz adoptirt: „der Staat kann weder dociren noch zwingen“. Und doch soll er gleichberechtigt mit Familie und Kirche stehen? Doch wir müssen hier abbrechen, wie viel wir auch noch ein

wenden hätten gegen mancherlei Begriffsbestimmungen und Schlußfolgerungen, um auch an andern nicht minder wichtigen Stellen unsere Charakteristik des Werkes zu erhärten.

Neben der christlichen Bildung * gibt es noch eine besondere Berufsbildung. Dieß ist Sorge der socialen Gemeinschaft und des Staates. Die evangelische Pädagogik hat deshalb auch nicht speciell Anleitung zu geben, wie man im Lateinischen unterrichten, wie eine polytechnische, eine Ackerbauschule organisiert werden, wie der Weinbauer die Weinrebe pflanzen lernen soll. Was in allen diesen Dingen zur allgemein christlichen, also wahrhaft menschlichen ** Erziehung gehört, das wird im Kreise evangelischer Pädagogik sich finden müssen." Sie bemerken nur noch, daß in allen den Dingen weder Christliches noch Unchristliches liegt, daß es aber dessen ungeachtet wahrhaft menschliche Dinge sind. In dieser Art kommt nun der Herr Verf. zu seiner Summeneintheilung der evangelischen Pädagogik. "Diese hat nämlich zuerst die Erziehung als Pflicht der gesammten (christlichen?) Gemeinde aufzufassen, somit die Idee der Erziehung und die allgemeinen Momente, die wesentlichen Functionen darzustellen" (diese Begriffsbildung ist uns unklar geblieben), "durch welche dieselbe sich überall realisiert, wo überhaupt christlich erzogen wird. Zweitens hat sie den in der Gemeinde bestehenden ordentlichen Beruf, das Schulamt in der Richtung zu erörtern, wonach jene allgemeinen Principien und Functionen" (hier Principien, vorhin Ideen, Momente) "in bestimmter christlicher Form erscheinen. Drittens hat sie zu zeigen, wie selbst diejenigen, welche durch Schicksal oder Naturfehler außerhalb des Kreises der, innerhalb welches die Gemeindebildung vor sich geht, in diesen hineingezogen und so, obwohl dem ordentlichen Lehramte nicht zugewiesen, dennoch dem Ziele evangelischer Bildung entgegengeführt werden"..... "Von anderer Seite betrachtet können jene drei Theile auch unterschieden werden: Im ersten erscheint die Erziehung als Werk

* Der Herr Verfasser nennt sie allgemeine christliche Civilisation. Von einer christlichen Civilisation, mit oder ohne Beisatz von "allgemeine", gibt es in christlichen Staate gar nichts, was man noch zur Bildung rechnen kann. Das christliche Bürgerthum ist der Inbegriff der menschlichen Sphäre des christlichen Bürgers. Kein Himmel- und Erdreich.

** Da diese Identificirung von christlich und menschlich so oft wiederkehrt, so mindestens auf das Mißliche hingewiesen werden. Ist Lateinlehren oder Lateinlernen menschlich, und ist Ackerbau nicht mehr menschlich? Wohl mag der Verf. allgemein menschlich denken, und das ist eben der Mißgriff. Es gibt weder allgemeinen Menschen noch einen allgemeinen Christen.

„der natürlichen“, durchs Evangelium geheiligten und erleuchteten „Kinderliebe; im zweiten als Werk der beschworenen Berufstreue „in amtlicher Form und gemäß einem das ganze Volk umfassende „Organismus; im dritten als Werk des rettenden Erbarmens. Es möchte fast schwierig sein, den Wortausspruch der ersten Eintheilung in den der zweiten zu übersezen, wenn nicht Principien in einem ge- eigenthümlichen Sinne genommen werden sollen. Als Ueberschriften werden hinzugefügt: I. die pädagogische Fundamentallehre, II. das evangelische Schulamt, III. das evangelische Rettungsamt.

Die pädagogische Fundamentallehre theilt sich in I. ideen Grundlegung — 1. teleologisches Princip, 2. anthropologisches Princip, 3. methodisches Princip; II. reale Ausführung — 1. die Zucht der Liebe, 2. die Zucht der Wahrheit. Unter der Ueberschrift teleologisches Princip wird abgehandelt: Christliche Bestimmung desselben verglichen mit verschiedenen Formeln; Nachweis, daß sie ihren Inhalt erst aus der christlichen Wahrheit empfangen; Begriff der Bildung als Ziel der Erziehung. Unter dem anthropologischen Princip wird abgehandelt: Erbsünde und natürliche Unschuld, Allgemeinheit und Individualität. Unter dem methodischen Princip kommt zur Sprache: Weisheit, Gabe und Kunst, Abhängigkeit alles Erfolges vom göttlichen Segen. Pädagogische Bedeutung des Glaubens, daher wesentliche Verschiedenheit evangelischer und katholischer Erziehung.

Die Zucht der Liebe wird betrachtet a. im Verhältniß zum animalischen Leben, b. zum Spiele, c. zum sittlichen Leben — 1. Andacht und Gottesfurcht; 2. Gemeinschaft: Eltern, Geschwister, Dienstboten, Gespielen, Gemeinde, Kirche; 3. Verhältniß zur Welt: Politik und Patriotismus, geselliges Leben, Kunst; 4. Verhältniß zu sich selbst: Leichtsin, Ehrgefühl, Schamhaftigkeit, Selbsterziehung, sexuelle Bestimmtheit des persönlichen Lebens — Mittel der Liebeszucht: Wohlthat, Selbstdarstellung, Belohnung und Strafe. Unter der Zucht der Wahrheit wird besprochen: Auswahl der Stoffe, Methodik des Lehrens, Zubereitung des Kindes für die Lernstoffe, Zubereitung der Lernstoffe für das Kind, der Proceß des Lernens selbst.

Das evangelische Schulamt umfaßt 1. den evangelischen Charakter desselben (nachgewiesen an der Hochschule, dem Gymnasium, der Realschule, der Volksschule, deren Entstehung und Entwicklung im Verhältniß zur Kirche), 2. die Tüchtigkeit zum Amte (innerer Berufswesentliche Erfordernisse), 3. Lehrling, Gehülfe und Meister (Vorbildung, Incipienz und Seminar; Fortbildung), 4. die Ordnung des Schul- lebens (zwei Factoren: Gesetz und Freiheit), 5. das Lehrgeschäft (Wo-

Arten, Classen und Geschlechtertheilung; die Fächer: Religionsunterricht, Sprachunterricht, Naturunterricht, Mathematik, Technologisches, Zeichnen, Calligraphie, Gesang, Geschichte und Geographie).

Das evangelische Rettungssamt: 1. die göttliche Aufgabe und die menschliche Lösung, 2. die mangelhafte Organisirung, 3. die Verwaiseten und Verwahrlosten (Kleinkinderanstalt, Rettungsanstalt und Waisenhaus, Familienunterbringung; Wehrli-Anstalten — das Leben im Rettungshause; Disciplin, Unterricht, Arbeit, Freiheit, Erfolg).

Diese Eintheilung, die sich vielleicht unter andern Signaturen noch anders gruppiren ließe, dürfte darlegen, daß der Herr Verf. den Schranken an einen Unterschied zwischen Familien-, Gesellschafts- und Schulerziehung im Sinne gehabt hat; aber man darf mit Recht fragen, warum der Schule nicht gedacht wird, wo er doch schon andern Gemeinschaften gedenkt. Man könnte sich freilich a priori sagen und die Erfahrung weist es täglich auf, daß keine Gemeinschaft einen solchen erziehenden oder verziehenden Einfluß auf den jungen Menschen hat als die Schulgemeinschaft. Da es aber in thesi wie in praxi geklagt wird, so mußte die Frage über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete erörtert werden. Doch zum Kerne selbst, zum teleologischen Princip.

Jeder Act christlichen Lebens offenbart den sittlichen Zweck, daher auch jedes Mitglied der christlichen Gemeinde ein klares Bewußtsein seiner Lebensbestimmung in sich trägt. Und da in dieser Lebensbestimmung auch das Ziel der Erziehung gegeben sein muß, so folgt, daß auch das gesammte christliche Volk weiß und darin einverstanden ist, was es seine Jugend zu erziehen hat. Insofern kann auf christlichem Boden von einer Mehrheit möglicher Erziehungsprincipien in Hinsicht auf Zweck eigentlich nicht die Rede sein. Es ist deshalb eine Selbsttäuschung der neuern Pädagogik gewesen, daß sie — oft mit großem Aufwande von Redemitteln — geglaubt hat, selbst ein teleologisches Princip auf wissenschaftlichem Wege suchen und als eigenes Product einführen zu müssen. Sie hat dazu weder das Recht noch die Macht: Sie muß sich dieses ihr Princip einfach geben lassen und hat eigentlich nur nöthig, bei ihrer Grundlegung zu sagen, zu welcher sittlichen Lebensanschauung sie sich bekennt, ob zur evangelisch-christlichen, ob zur mittelalterlich-katholischen, ob zur antik- oder modern-heidnischen, oder zu welcher sonst; sobald wir diesen ihren Standpunct kennen, können wir auch ihr Princip, mag nun dieses oder jenes beliebte Wort auf der Fahne stehen."

Zu solcher Stelle kann der Herr Verf. nur dadurch kommen, daß

er seine ideale Grundlegung in drei Bruchstücken vorführt, während das eben in der Natur des denkenden Menschen ein tief begründetes Streben ist, eine Einheit der Formel mindestens zu suchen. Oder soll eine solche wissenschaftliche Thätigkeit — sie ist noch nicht immer philosophische — nun gar keinen Raum mehr haben? auch in der Theologie nicht? Wird nicht ohne ein solches Suchen nach einer Einheitsformel des Erziehungszweckes die ganze Expectoration über Erziehung bald ein Hin- und Herreden werden, wo ein Satz den andern aufhebt und einer dem andern widerspricht? Ja wird nur eine Verständigung durch die Litteratur und eine Bildung durch sie möglich sein, wenn solch eine Verständigungsformel nicht mehr gesucht werden darf? Verstehen denn wirklich alle Leute solche Wörter wie: evangelisch-christliche, mittelalterlich-katholische, antik- oder modernheidnische Lebensanschauung? Oder für wen sind die „sonst welche“ verständlich? Und wie viele „sonst welche“ gibt es nun noch, die aber nicht ausgesprochen werden dürfen, ohne in die Selbsttäuschung der neuern Pädagogik zu verfallen? Ja wir wagen die bescheidene Anfrage an den Herrn Verf., ob es doch nicht gut gewesen wäre, wenn ihm sein Wort evangelisch mehr als eine Signatur seines Standpunctes für die Anfertigung einer Pädagogik gewesen wäre, es dürften manche seiner Sätze weniger Unbestimmtheit erhalten haben. Die Wissenschaft ist noch eben so gut wie die Kunst ein göttliches Geschenk, und die evangelisch-protestantische Kirche hat dieses Geschenk auch erlöst. Sie hat sich eine wissenschaftliche Theologie erobert und sie erlaube der Pädagogik auch, eine Wissenschaft zu werden. Wir bedauern im Interesse der von dem Herrn Verf. so ernst vertretenen wichtigen Sache diese Ausschreitung übers Ziel und Maß. Mag und muß er sagen und sagen wir auch mit ihm: suchet in der Schrift, sie ist es, die da zeuget; aber er verweigere nicht das Suchen einem evangelischen Christen. Die Bewußtseinstheorie ist keine andere bei Lichte besehen, als die Majoritätstheorie. Das evangelisch-theologische Bewußtsein ist kein einheitliches, oder war es zu Franke's, Spener's, zu Hollaz' und Schleiermachers, zu Wegscheiders, Breitschniders und zu der heutigen Zeit wirklich dasselbe? Ja ruft nicht eben die ob ihres verschiedenen christlichen Bewußtseins sichtbar aus einander gehende protestantische Kirche nach der Einheitsformel in ihren Bekenntnissen? Der Herr Verfasser bequemt sich indessen einigermaßen, indem er sagt: „Bedarf es einer solchen Formel, so bietet sie sich dar in der Idee des Reiches Gottes. „Wer da betet: dein Reich komme -- der wird auch als Erzieher kein „anderes Ziel seiner Arbeit kennen, und als Höchstes, nach was er zu

geschrieben hat, ist ihm durch jene Idee dasjenige bezeichnet, was dem Jünger durch des Apostels Mund vorgehalten wurde, daß ein Mensch Gottes sei vollkommen zu allen guten Werken geschickt." Wir haben natürlich gegen dieses Princip nichts und wissen uns mit ihm in vollkommenem Einverständniß; wenn aber der Verf. nun noch ebenso 2 Petri 1, 4; 2. Kor. 4, 7; Phil. 4, 8; 2. Tim. 1, 6; Tit. 2, 12; Hebr. 12, 7; Joh. 15; Joh. 10 citirt, so folgt uns daraus, daß jener Satz noch nicht das Princip ganz ausspreche, und wohl nimmt uns denn doch im Munde dieses Verfassers folgender Satz wunder: „ist etwas Seltenes, wenn die besondere Begabung, das sittlich kräftiger angelegte Naturell, so auch in der Wilde aufwachsend, zu einem geraden kräftigen Stamme wird.“ Wenn eine evangelische Pädagogik keinen andern Erklärungsgrund dieser wirklich nicht so gar seltenen Erscheinung hat, so steht sie auf dem Boden der reinen Philosophie, die in ihren Consequenzen die Einwirkung eines vernünftigen Gottes läugnen muß. Wenn ferner gesagt wird: „und so besteht die Bildung in der durch Erziehung zu bewerkstelligenden Herstellung des Urbildes der Menschheit, d. h. des Bildes Gottes“, so können wir als evangelischer Christ dem evangelischen Theologen den Satz nicht zugestehen; unser evangelisch-christliches Bewußtsein sträubt sich dagegen, indem wir die Herstellung des Urbildes Gottes nicht der Erziehung, sondern der Erlösung durch Christum schulden.

Als Factoren der Bildung findet der Verf. Wissenschaft, Kunst und Religion, und scheint nun geneigt, die durch diese Factoren hervorgerufene Bildung die christliche Civilisation zu nennen. Wohl mag der Herr Verf. über uns lächeln, aber die geselligen Sitten und geselligen Tugenden, die Lebensformen auch aus der religiösen Bildung herleiten zu wollen, das will uns doch nicht so recht in den Sinn.

Die Frage über die Möglichkeit der Erziehung bei Annahme einer Urkunde, welche natürlich eine gar wichtige ist, wird folgender Weise entschieden: „1. Durch die Taufe ist in dem Kinde selber ein Gegenmittel gegen die Sünde, der Anfang einer Reihe von heiligen Wirkungen des göttlichen Geistes gesetzt, die das Kind schon nicht mehr seiner puren Sündhaftigkeit lassen, sondern bereits das neue Geschöpf in ihm zeugen und ausbilden. 2. Diese Arbeit des Gottesgeistes im Kinde wäre aber gar nicht möglich, wenn nicht jener Bestimmung, die der Schöpfer dem Menschen gegeben, sein Bild zu werden, nach die wirkliche Naturanlage des Menschen entspräche. Es wohnt der menschlichen Natur jene Kraft inne, das Göttliche zu ergreifen,

„die wir Vernunft nennen; diese Kraft kann nie verloren gehen und „ist auch unter dem Verderben der Sünde nicht verloren gegangen, „sonst wäre eine Erlösung und Heiligung unmöglich, sondern sie ist in „eine falsche Richtung gerathen. 3. Jenen Unterschied zwischen der „wahren, anerschaffenen und durch die Erlösung wieder herstellbaren „Menschennatur und zwischen dem, was uns erst zur andern Natur „geworden ist, hat die evangelische Kirche klar ausgesprochen. Sie er- „klärt ausdrücklich, daß die Sünde nicht Substanz, sondern Accidens „ist. Damit reservirt sie der menschlichen Natur die Fähigkeit, zwar nicht, „sich selbst zu erlösen, aber erlöst zu werden, die Erlösung als Gabe „Gottes zu empfangen. . . . Selbst die entschiedensten Befenner der Erb- „sünde haben immer eine relative natürliche Unschuld des Kindes an- „erkannt, etwas rein Menschliches, das doch keine Spur jener An- „steckung durch die Sünde entdecken läßt. Da ist es, als wollte die „Natur bei jedem Kinde, das geboren wird, von Neuem wieder ver- „suchen, ihre natürliche Schönheit herzustellen.“

Wenn einmal in der Pädagogik die Frage behandelt werden sollte, so mußte auch tiefer auf sie eingegangen werden. Sie konnte und kann nicht anders zu einer befriedigenden Lösung gebracht werden, als durch ein genaueres Eingehen auf das Wesen der Erbsünde. Da Referent auch ein in dieser Beziehung Gläubiger ist, also auch ihn die Vorwürfe der Pädagogen treffen, welche in diesem Glauben schon das Ende des Anfangs der Erziehung sehen: so möge es ihm gestattet sein, sich an dieser Stelle im Kurzen über das Wesen der Erbsünde auszulassen. Durch die (erste) Sünde Adams ist die Sünde in die Welt gekommen und ist der Tod zu allen Menschen hindurchgedrungen, dieweil sie nun alle gesündigt haben. Diese erste Sünde entwickelt das Bewußtsein eines andern Willens im Menschen als des göttlichen. Dieses Bewußtsein als Frucht der ersten Sünde, daß der Mensch nämlich einen eigenen, vom Willen Gottes nicht bloß unterscheidbaren, sondern dem Willen Gottes auch widerstrebenden Willen haben könne, ist das Erbtheil der ersten Sünde an die Menschheit. Dieß Bewußtsein tritt bei jedem Kinde hervor mit dem erwachenden Bewußtsein im Verhältniß zu seinen Gottes Stelle zunächst ihm repräsentirenden Eltern, Erziehern, Lehrern, und dann ebenso bei seiner Erkenntniß des göttlichen Willens selbst. In jedem gehorchenden Handeln und Wollen ist ihm dieses Bewußtsein, daß es auch anders handeln und wollen könne, immer gegenwärtig, und das ist der innere Abfall von Gott. Die Tilgung dieses Bewußtseins, d. h. die Wiederherstellung des sich mit dem göttlichen Willen vollkommen in Uebereinstimmung Wissens und Seins,

das ist die Wiederherstellung des göttlichen Ebenbildes. Wie jenes Bewußtsein der Quell aller Sünde ist, ja die Sünde ist, so ist die volle Aufhebung dieses Bewußtseins die Erlösung, die nur in Christo durch den Glauben an ihn gewonnen werden kann. Demnach konnten die Heiden erzogen und gebildet und civilisirt werden, und wurden doch, da sie sich weise dünkten, zu Narren, und wurden von Gott dahin gegeben an schändliche Lüste. Darum kann innerhalb des Christenthums gebildet, erzogen und civilisirt und dabei die Sünde, dieß Selbstbewußtsein des Menschen, dieser Abfall von Gott, diese Selbstvergottung und Negation des Gottes, also ein volles blühendes Heidenthum an-erzogen, angebildet, andocirt werden. Die artigen und relativ unschuldigen Kinder, die fein gebildeten weltflugen Männer mit ihrem mäßigen Christenthum, die Kämpfer für Freiheit, Licht und Recht, Schule und Kirche sind oft die gott — losesten Leute, so weit in ihrem Thun und Kämpfen und Aufopfern sie selbst ihren Willen, ihre Einsicht, ihre Kraft, ihren Muth, ihre Willensstärke u. an den Tag legen. Selbst ist der Mann, das ist der Spruch der tüchtigen Weltleute; aber ihr Werk ist ihr Selbst, und ihr Thun ist Sünde, auch wenn es die für den Weltmarkt schönsten Früchte trägt. Man sieht hieraus, wie die Erziehung, die nicht aus dem Glauben in Christo kommt und somit vermöge dieses Glaubens auf den im Kinde durch die Taufe begonnenen Gnadenact der Erlösung fördernd wirkt, ganz und gar als eine unchristliche sich vollenden kann, ohne daß das Auge und Ohr des Zuschauers und Zuhörers den geringsten Unterschied einer christlichen Erziehung merkt, denn es will das geistlich gerichtet sein; man sieht nicht minder, daß der Religionsunterricht als solcher, wie wir das so oft gesagt haben und hier erst recht wiederholen müssen, auch wenn er vom Pastor gegeben wird, in dieser Sache nichts ändert, sondern noch gott — lose Religionsunterricht für allerhand Prüfungscommissionen nach den ausgesuchtesten Formeln der Bekenntnisse der Kirche bilden kann. Der christliche Glaube des Erziehers, d. i. das ihm durch den Glauben an Christum gewordene Geschenk der Erlösung ist das alleinige Capital, womit er als mit einer göttlichen Gnadengabe ein Werkzeug wird, das Kind in den Wirkungen des heiligen Geistes zu erhalten und es so der Erlösung zu bilden. Man sieht nicht minder hieraus, wie diese ganze Untersuchung in Vielen eine Thorheit ist, weil sie ja weder am Unterrichte, noch an der Methode, noch an der Behandlung der Kinder, noch an der Zucht, noch am Unterrichtsmaterial, noch an den Unterrichtsmitteln irgend etwas geändert sehen; eine Thorheit namentlich allen denen, die in

zu Lehrern gewählt werden? Trauriges Verhältniß, wo nur gewisse Persönlichkeiten das Wesen des Verhältnisses aufrecht erhalten können. Damit stehen wir wieder mit dem Herrn Verf. an einer Frage der Pädagogik: welche Gewalt muß dem Lehrer und der Schule eingeräumt werden, um dem Lehrer unter allen Umständen die Stellung in der Schule zu sichern, daß der Zweck seines Lehrgeschäftes nicht verloren gehe? Ob die Festsetzung dieser Frage ist und bleibt Gerede und Klage über Lehrerautorität ein klägliches Gerede, das nicht verdient, angehört zu werden. Complotte sollten und müssen in den Schulen unmöglich sein, und wenn man nicht Verschwörer zwischen den Schulbänken erziehen, so muß man Complottmacher als Verschwörer behandeln. Leider kennen wir aus unserer Jugend her die interessanten Stunden, die wir uns dadurch bereicherten, daß in einer Stunde Unfug gemacht wurde, um dann in zwei bis drei Untersuchungsstunden den Wiß im Lügner und Verhüllen und Mißleiten des Untersuchenden u. zu üben, und uns zu freuen, wenn kein Feigling durch die Drohungen sich einschüchtern ließ, oder kein Narr unter uns war, zu gestehen. Solche Dinge sind so arg, daß sie eine gründlicheren Behandlung bedürfen, als ihnen der Herr Verf. hat Theil werden lassen.

Das Lehrgeschäft endlich, wie es der Herr Verf. darstellt, dürfte vor der neuern Pädagogik nicht überall stichhaltig sein. Es sind mehrere Maximen, die als zweckmäßige Regeln eben nichts Neues bieten, die da Zweckmäßige überall und das sogenannte Bewährte hervorheben. Aber das Lehrgeschäft wird und muß einen Umschwung erleiden, wenn das Volk wahrhaft gesunden soll. Abthun den Flitterstaat, das ist die Lösung. Abthun alles dessen in Gesetzen, Verordnungen, Institutionen u., was die Schulen in diesem Flitterstaate erhält; Abthun den Begriff der Allgemeinbildung; Abthun das Intelligenzhaschen und deren Vergötterung. Abthun den Maßstab der Bildung, der den Menschen nur nach seinem schulmäßigen Wissen mißt; Abthun des Maßstabes für den Lehrer, dessen Werth nach dem abgeprüften Wissen seiner Schüler bestimmt: das ist heute die Lösung für alle, die, so weit Schulen heilen können, wirklich heilen wollen. Selig sind, die geistlich arm sind, denn das Himmelreich ist ihrer. Solche Säuberung hätten wir vor allem von einer evangelischen Pädagogik erwartet. Freilich macht das Antaßten solcher Dinge keine Freunde, aber man muß doch auch Gott mehr gehorchen denn den Menschen.

Doch man sagt, die Kritik habe kein Recht, über das zu richten, was ein Verfasser nicht dargeboten hat, nicht hat darbieten wollen, und sonach dürfte diese hier gegebene ganz im Unrechte sein, da sie sich i

lehren läßt, wo man vor einem blauen Fleck der Zuchtruthe, namentlich wenn er von einem Hausdoctor mit einigen lateinischen Wörtern beschrieben wird, einen unbegrenzten Respect hat.

Es sei uns nun erlaubt, zu einigen wichtigen Dingen einige Bemerkungen hinzuzufügen. Die Lüge zunächst. Sie ist im Kinde viel früher noch da als Sprechen oder gar bewußtes Handeln, ja früher noch, ehe eine Zucht auch nur im Entferntesten angewandt ist. Sie, die Lüge, ist der früheste nachweisbare Ausdruck der Erbsünde, sie wird nicht erzogen, folgt nicht aus verkehrter Behandlung (oder man sagt, der ziehende sündhafte Mensch kann nicht anders als verkehrt seine Kinder behandeln). Sie ist leider längst da in dem unschuldsvoll scheinenden Lächeln des Kindes, ehe es die entzückten Eltern merken; sie ist da in dem wohlthuenden zärtlichen Anschmiegen des Kindes, ehe der Erzieher es auch nur ahnt; sie ist oft da in dem freundlichen Gehorsam, über den die Erzieher sich so herzlich freuen. Ja diese Lüge ist der Teufel selber, der überall hindurchguckt; ja sie ist oft in der hochgerühmten Wahrhaftigkeit eines Kindes und in seinem aufrichtigen Geständnisse. Diese paradoxen Sätze sind Erfahrungssätze, und um sie zu beweisen, ist hier die Stelle nicht. Wir können hier nur sagen: ziehe du Erzieher einmal deine eigene Eitelkeit aus, blicke hinter die Absicht und hinter die Motive des Kindes, sieh und hör das Kind in derselben Angelegenheit einer zweiten und dritten Person gegenüber, und du wirst hinter solchen Vorhängen Dinge entdecken, welche man so gemeinhin nicht wahrnimmt. Andernseits dürfte man sagen, daß öfters in der Lüge eines Kindes die Sittlichkeit, Pietät, Schamgefühl und Liebe sich kundgibt als in dem so gerühmten Gestehen der Wahrheit und in der hochgerühmten Wahrhaftigkeit, welche die heutige Liebesohnmacht erzeugt hat. Diese heutige Wahrhaftigkeit der wohlerzogenen Kinder erinnert nur gar zu sehr an katholische Beichte, die sich ihrer Absolution so gar gewiß ist. Um unser Paradoxon auf die Spitze zu treiben, behaupten wir mit allem Ernste, daß öfters schon ein großer Schritt in der Erziehung der Verzagten, der Lieben, der Kinderchen, die nie lügen, geschehen ist, wenn der Ernst der Zucht sie nur in die Noth um ihre Sünde bringt, daß sie sich der Noth durch eine Lüge entwinden wollen. Die Wahrhaftigkeit mancher Kinder ist eine Verhöhnung alles und jedes Ansehens der Sittlichkeit. Wohl dem Erzieher und dem Lehrer, dem solche wahrhaftigen Zöglinge der heutigen Fleischesliebe oder humanen Liebes-zeit nicht vorgekommen sind. Das Capitel von der Lüge ist noch zu wenig in der Pädagogik durchforscht und kann nur vom evangelischen Standpunkte und nur von diesem aus zur Er-

sein; § 23 sind zweckmäßig die Infinitive und Participien bei den entsprechenden Temporibus angeführt; aber das Partic. gehört vor den Infinit. § 30. Die Uebersicht aller lateinischen Stammverba ist recht gut, setzt aber eine Kenntniß von der Veränderung und Ausstossung der Buchstaben voraus, die im ganzen Buche nicht genügend vorbereitet ist. § 31. Da einmal von der Verkürzung (?) der mit Formen von *esse* gleichlautenden Formen von *edere* gesprochen wurde, so mußte wohl auch diese Verkürzung veranschaulicht werden. — Das Kind bedarf wohl einer vollständigen Conjugation von *sero, tuli*. — § 41. Wir haben für zweckmäßig gefunden, zuerst die den Ablativ, dann erst die den Accusativ regierenden Präpositionen lernen zu lassen; so werden vielleicht auch hierbei im Anfange so zahlreichen Verwechslungen vermindert. Die Bemerkungen zu den Regeln über die Tempora § 52 sind für den Anfänger nicht einfach genug gefaßt; die Regeln über den *accus. c. inf.* und *ablat. absol.* § 55, 6 und § 56 reichen schwerlich aus, auch sind zu wenig Beispiele dazu gegeben. Für das lateinische Lesebuch ist ein Wörterverzeichnis angehängt; für die deutschen Uebersetzungsstücke sind die Wörter darunter gesetzt.

Lateinische Schulgrammatik für die untern Gymnasialclassen mit einer zum Memoriren bestimmten Wörtersammlung, vielen deutschen und lateinischen Übungsaufgaben zum Uebersetzen u. s. w. von Dr. Riddendorf und Dr. Gräter. Goedsfel Wittneben. 1849. 448 S.

Die Herausgeber dieser für die untern Unterrichtsstufen im Lateinischen berechneten Grammatik haben in der Vorrede diejenigen Eigenthümlichkeiten, durch welche sich dieselbe vor andern ähnlichen Lehrbüchern unterscheidet, aufgestellt und Andeutungen über die Benützung und Theilung des Stoffes gegeben. Zunächst haben sie den lateinischen Lesern eine größere Berücksichtigung schenken zu müssen geglaubt, zweitens der Lehre von den lateinischen Declinationen, Conjugationen u. s. w. kurzer Uebersicht die Lehre von der deutschen Declination u. s. w. vorausgeschickt, drittens eine nach Aehnlichkeit der Bedeutung oder des Klang geordnete zum Memoriren bestimmte Wörtersammlung hinter den einzelnen Redetheilen beigelegt, viertens die Syntax in entsprechender Abstufung (für *Sexta, Quinta, Quarta*) eingetheilt, denen dann lateinische und deutsche Übungsstücke zum Uebersetzen entsprechen; fünftens viele Regeln zur Erleichterung des Lernens beigebracht, sechstens die nöthigen Vocabeln in einem deutsch-lateinischen und lateinisch-deutschen Wörterbuche zusammengestellt.

Die Herausgeber haben sich ernstlich bemüht, ihre für mehrere Classen berechnete Grammatik angemessen einzurichten, und auch sonst eine me

wissenschaftliche Behandlung der Formenlehre und der Syntax angestrebt. Die Elementarlehre, namentlich die Lehre von der Veränderung und Aus-
 höfung der Buchstaben, ferner die Vergleichung mit dem Griechischen in
 den Veränderungen der Buchstaben (nur in den Anmerkungen) sollen und
 können natürlich zunächst nur an einzelnen Fällen gelernt und später erst
 im Zusammenhange verstanden werden. Es ist aber höchst wünschens-
 werth, daß man anfängt, die früheste Erlernung auch der lateinischen
 Sprache auf bestimmte Geseze zu gründen, zumal die griechische Gram-
 matik dieselben Anforderungen stellt und in methodischer Beziehung von
 jeder der lateinischen voraus ist. Der Schüler soll nicht bloß die Erschei-
 nung, sondern auch den Grund derselben kennen lernen: das ist genetische
 Art. Die vorausgeschickte Lehre der deutschen Declination, Conjugation &c.
 betrachten wir als eine im Allgemeinen überflüssige, vielleicht aber im
 einzelnen Falle dankenswerthe Zugabe. Für die Erlernung der Vocabeln
 kann eine Zusammenstellung der Wörter nach der Aehnlichkeit der Be-
 zeichnung förderlich sein, die Aehnlichkeit des Klangs aber schadet und
 bringt Verwirrung und Verwechslung. Für die Einübung der bloßen
 Formenlehre hätten wir mehr Uebersetzungsbeispiele gewünscht. Die Reim-
 regeln für Genus, Präpositionen u. s. w. der deutschen und lateinischen
 Sprache verwerfen wir ganz und gar; sie führen zu Gedankenlosigkeit,
 und der Schüler, der sie herschnurrt, glaubt was Rechtes zu wissen und
 schwachelt doch immer bei der Anwendung. Die § 130 gegebene Ueber-
 sicht der Endungen der vier Conjugationen kann dem Anfänger erst nützen,
 wenn er alle Conjugationen schon gelernt hat; besser wäre es jedenfalls,
 wenn bei den einzelnen Paradigmen die unterscheidenden Endungen durch
 kleinen Druck hervorgehoben worden wären (daselbe gilt auch von
 § 137, capio); auch hätte der die gemeinschaftlichen Endungen aller vier
 Conjugationen enthaltende § 131 dem § 130 wohl vorangehen sollen.
 Das Unpraktische dieser Tabellen tritt besonders auch in Beziehung auf
 § 142 hervor, wo von der Contraction und Elision der ersten, zweiten
 und vierten Conjugation die Rede ist; übrigens würde man statt lego,
 wo dem die Conjugationsendungen der lateinischen Sprache rein hervor-
 zuheben sollen, lieber ein verbum purum, wie ruo, zu wählen haben;
 außerdem muß, wenn die erste, zweite und vierte Conjugation als con-
 tracta betrachtet werden, zuerst die vierte, dann die zweite und zuletzt
 die erste aufgeführt werden. Die Syntax ist in entsprechenden Abstufungen
 behandelt: einfacher Satz (Sexta), zusammengesetzter Satz (Quinta), dann
 Fortsetzung der Satzlehre durch die Casus- (Rection-) Lehre, immer mit
 entsprechenden Uebungsstücken. Die lateinischen Uebungsstücke sind aus
 andern Schulbüchern, besonders aus Bröder, in theilweise verbesserter

Gestalt entnommen. Ob die Herausgeber ihren Plan, für die *Tertia* ausführlichere Syntax mit vielen classischen Belegstellen auszuarbeiten ausgeführt haben, ist uns nicht bekannt.

Wir halten die besprochene Grammatik aller Beachtung werth; ist geeignet, Leben und Geist auch in den Elementarunterricht zu bringen, leider haben ähnliche Versuche in der Behandlung der Elementargrammatik in der Lehrerwelt noch nicht viel Anklang gefunden.

Praktische Regeln und Anweisung zum Versbau, zunächst für die lateinische Sprache nebst Anhängen über griechische Prosodie und Metra. Von Dr. Frißsche. Leipzig. 1852. S. 38.

Die prosodischen Regeln können als Ergänzung zu der lateinischen Grammatik betrachtet werden, obgleich die meisten lateinischen Grammatiken bereits das Nothwendigste darüber darbieten. Die Anweisung zum Versbau erstreckt sich auf Hexameter und Pentameter (Distichon) und besteht darin, daß dem Schüler eine Anzahl Beispiele zum Auswendiglernen gegeben und daß dann einzelne Wörter neben und durch einander gestellt sind, aus denen (nach einem vorgeschriebenen Gedanken) ein Vers bildet werden soll. Dem Schüler ist Gelegenheit gegeben, durch solche Umstellung von Wörtern je acht Hexameter, Pentameter und Distichon zusammenzusetzen. Das ist die ganze Anleitung zum Versbau! Die ganze Mechanik ist mechanisch genug, und der Schüler ist nun ein gemachter versifex!

Gustav Quack.

II.

Übungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für mittlere und obere Classen in drei Cursen, mit Anmerkungen und Hinweisung auf die Sprachlehre von Bröder, Radvig und Zumpt von J. F. Haug. Heilbronn, Scheurlen. 1852. 285 S.

Das vorliegende Übungsbuch enthält in drei Cursen und einem Anhang 317 Aufgaben zum Uebersetzen und bietet schon insofern einen reichen Stoff, obwohl einzelne Nummern von so geringem Umfange sind, daß für eine Wochenaufgabe mehrere zusammengenommen werden müssen. Die Übungsstücke selbst aber zeichnen sich durch Inhalt und Form aus, indem auf klaren und verständlichen Ausdruck und angemessene Abwechslung Bedacht genommen ist, die Kenntnisse der Schüler dadurch viel bereichert, ihr Interesse geweckt, vornehmlich aber solche Gefinnungen und Grundsätze besonders auch durch geschichtliche Stoffe vermittelt und befestigt werden, ohne daß deshalb eine tendenziöse Richtung in auffälliger Weise hervortritt. Besonders ist noch zu bemerken,

daß der Stoff zu den Uebungsstücken größtentheils aus der Geschichte der neuern Zeit entlehnt ist.

Zur Uebertragung des in allen Beziehungen bildenden Stoffes in das Lateinische ist unter dem Texte eine hin und wieder sehr reichliche Phraseologie beigegeben; das deutsch-lateinische Verikon wird dadurch fast überflüssig gemacht. Wir wollen dieß zwar nicht geradezu tadeln, aber es ist doch zu bedenken, daß der Schüler doch einmal eines solchen Hilfsmittels nicht wird entbehren können und deshalb auch allmählig an einen vernünftigen Gebrauch desselben gewöhnt werden muß; ferner daß der Lehrer alle Sorgfalt und viel Zeit wird darauf verwenden müssen, daß der Schüler die Phraseologie, die ihm in so bequemer Weise dargeboten wird, auch zu seinem geistigen Eigenthum mache. Die auf dem Titel genannten Grammatiken sind im Anfange häufig, gegen das Ende hin allmählig citirt, auch hat der Herausgeber einzelne Regeln in den Uebersetzungen besonders behandelt. Manches konnte füglich wegbleiben oder höchstens ganz kurz angedeutet werden, z. B. die lange Note über das part. fut. pass. mit sum, 4, 4; 5, 8 über die Deponentia. Einzelne Stücke sind für die Einübung besonderer Regeln berechnet, und es wäre zu wünschen, daß dieß noch häufiger geschehen wäre; ebenso wäre wohl eine größere Anzahl solcher Stücke wünschenswerth, für welche der Schüler die Phraseologie aus einzelnen Capiteln und Abschnitten des Cäsar oder des Cornel finden muß. Die bisher nur selten beachtete Methode der Nachbildung nach classischen Mustern, die der Schüler kennt, ist erst allmählig weiter angebaut worden; sie vermittelt nicht nur ein wünschenswerthes Ineinandergreifen der verschiedenen sprachlichen Uebungen, sondern regt auch die Aufmerksamkeit und belebt die Freude des Schülers. Einzelne Citate aus Classikern sind nicht selten überflüssig, weil sie der Schüler nur selten wird nachlesen können, z. B. aus Bellejus, Suetonius; die bloße Namensnennung des Schriftstellers, dem die einzelne Phrase entnommen ist, ist in den allermeisten Fällen eine Zugabe, die vorläufig nichts nützen wird. Die Quellen einzelner aus Classikern entlehnten Stücke dürften da, wo das Buch eingeführt ist und vielleicht in zwei Classen gebraucht wird, von Schülern aufgespürt werden, z. B. Nummer 19.

Nummer 3, not. 31 ist wohl notare zu streichen. Sollen No. 12 die Worte: „wusste er zwar wohl, was am besten zu thun wäre, nämlich sogleich auf Rom loszugehen“ ganz wörtlich übersetzt werden? Die Bemerkung zu 13, 14 ist für den Schüler zu dunkel gehalten. Zu 14, 25 ist statt der Namen Ter., Liv., Cic. lieber der Paragraph der Grammatik zu citiren, Z. § 475. In No. 15 fehlt zur Zahl 37 die entsprechende Note. No. 19, 7 kann „im Begriffe sein“ wohl nur durch das part.

sut. gegeben werden, Nügelssb. Stilist. S. 313, wenigstens mußte bei der Redensart in eo esse-ut der impersonelle Gebrauch derselben ausdrücklich erwähnt werden. No. 47, 7 kann „wir sind nicht so pedantisch doch nicht bloß durch non ii sumus qui gegeben werden. Das Druckfehlerverzeichnis ließe sich noch ziemlich vermehren; übrigenß sind Druck und Papier angemessen.

Cornelii Nepotis vitæ und vollständiges Wörterbuch zum Cornelius Nepos von Ott Eichert. Dritte, verbesserte Auflage. Breslau, Kern. 1853.

Das Format (Schillerformat), Druck und Papier sind angemessen der Text des Nepos ist gut; das Eichert'sche Wörterbuch ist wegen seiner Einrichtung, Vollständigkeit und wegen der grammatischen Citate sehr empfehlenswerth, auch anderwärts schon vielfach anerkannt worden, da wir nichts weiter über dasselbe beizubringen für nöthig halten. Der Anfänger, der dieses Wörterbuch gebraucht, bedarf keiner Ausgabe mit Anmerkungen. Vielleicht wäre es besser, wenn statt der Zumpt'schen Grammatik eine andere weiter verbreitete Grammatik citirt wäre, da Zumpt von den Anfängern, die den Cornel lesen, wohl selten gebraucht werden wird.

In gleichem Formate und demselben Verlage erschien 1852

Virgilio Maronis, Carmina, mit deutschen Anmerkungen von Dr. Wilhelm Freund in drei Lieferungen, von denen die beiden ersten die Aeneide, die dritte die Bucolica und Georgica enthalten.

Der Herausgeber ist in Betreff der dem Texte beigegebenen Anmerkungen dem Grundsatz gefolgt, so wenig als möglich zu erklären, also nur so viel, als dem Schüler bei seiner der Classenlectüre vorangehenden Vorbereitung, ungeachtet eines gewissenhaften Gebrauches des Wörterbuches, zum Erfassen des richtigen Sinnes und der dichterischen Darstellung unentbehrlich schien; er hat deshalb auf die Eigenthümlichkeiten der römischen Dichtersprache, auf die Alterthümer, auf die zahlreichen Nachbildungen des Homer und der römischen Dichter ein besonderes Augenmerk gerichtet. Die Aeneide ist zum Hauptorte der Erklärung gemacht und auf sie ist im einzelnen Falle bei den übrigen Gedichten verwiesen. Es ist nicht zu verkennen, daß in vielen Stücken die Anlage der Bemerkungen praktisch ist und daß dasjenige getroffen ist, was für den Schüler eine Erklärung bedarf. Aber die praktische Tendenz tritt zu sehr in den Vordergrund, so daß dadurch die wissenschaftliche Methode und tiefere Begründung beeinträchtigt erscheinen dürfte, namentlich da, wo die ganze Erklärung nur in einer andern Bezeichnung oder (meist lateinischen) Paraphrasen, nicht in einer Entwicklung des einzelnen Begriffs, Ausdrucks od

Origes besteht. So läßt sich doch das *populus late rex*, Aen. I. 21, nicht mit dem bloßen „vgl. das homer. *εὐρυχείων*“ abthun; v. 46 ist „incedo = gehe in gemessenem Schritte, mit Würde einher“ zwar richtig, aber der Zusatz = sum ist doch mehr prosaisch als praktisch. Der dichterischen Sprache ist hin und wieder mehr zugewiesen, als recht ist; v. 11 *impellere* mit *Insin.* ist nicht bloß dichterisch, sondern auch bei Livius und Tacitus gebräuchlich. v. 481 der Gebrauch eines *part. perf. pass.* für *part. praes.* ist auch nicht bloß dichterisch. Hin und wieder wäre der wünschenswerthen Erklärung eine größere Rücksicht zu wünschen; in den georgic. ist die sachliche Erklärung allzu dürftig.

Gustav Quack.

1. G. F. Müller's engl. Lesebuch, von neuem durchgesehen und mit einer kurzen Grammatik, mehreren Leseübungen und einem vollständigen Wörterbuche vermehrt von P. L a c a b a n n e, Lehrer der engl. Sprache in Hannover. Dritte, sehr vermehrte und verbesserte Auflage. Hannover, Hahn. 1851. 297 S.

Das Lesebuch enthält *Familiar phrases, dialogues, stories and anecdotes, narrative and descriptive pieces* (unter anderen einige ausführliche Abschnitte über die alten Germanen). Das *Vocabularium* ist kurz und ausreichend, die Grammatik (bis S. 38) erscheint als werthlos. Vorrede und Register habe ich nirgends gefunden. Die äußere Ausstattung ist recht gut.

2. Praktische Schulgrammatik der engl. Sprache in zwei stufenweise geordneten Abtheilungen, bearbeitet von E. G a n t t e r, engl. Lehrer am 1. obern Gymnasium und der 1. polytechnischen Schule zu Stuttgart. Erste Abtheilung. *Elementarcurus.* Zweite, verbesserte Auflage. Stuttgart, Ebner und Seubert. 1852. 213 S.

Inhalt: Die Aussprache (bis S. 23), allgemeine Leseübungen (NB. zusammenhängende Erzählungen, bis S. 44), die eigentliche Grammatik, nach den Redetheilen geordnet, also mit dem Artikel beginnend und mit den Conjunctionen schließend (bis S. 203), fünf Seiten englische und deutsche Übungsstücke, endlich noch ein Wörterverzeichnis von vier Seiten. Zu bemerken ist, daß Stoff zu Exercitien sich überall an geeigneter Stelle findet, daß auch englische Beispiele den Regeln folgen, daß aber der Inhalt von beiden durchgängig sehr langweilig und nüchtern ist (*otiosæ sententiæ*); nur ausnahmsweise findet sich hier und da ein anziehender englischer Satz. Dagegen ist Gallin mit pädagogischer Zuversicht zu Werke gegangen. In der „Vorrede“ (3 S.) treibt der Verf. allerlei unreise Polemik gegen die genetische Methode, deren Wesen er nicht gehörig zu kennen scheint. Ahn, Robertson und Wendorf wissen z. B. von dieser Methode eben so wenig als diejenigen,

welche dadurch „das schnellere Sprechenlernen“ erzielen wollen. Nein auf das „Denkenlernen“ kommt es dabei an! — Weiter auf die längst erschöpfte und in diesen Blättern zum Ueberdruß abgehandelt Thema einzugehen, ist mir für dieß Mal unmöglich. Genug, manchen Leuten ist die Methode nicht genehm, und da mögen sie sich denn mit der alten mechanischen Anordnung begnügen. — Mit dieser Werke steht in äußerer Verbindung:

3. Study and recreation. Englische Chrestomathie für Real- und Gelehrteschulen und den Privatunterricht, bearbeitet von L. Gantter. Zweite Auflage. Stuttgart: Ebner und Seubert 1852. Zwei Theile. (311 u. 443 S.)

Der erste Theil enthält leichtere Stücke, der zweite schreitet bis zu der schwierigsten Prosa (z. B. Parlamentsreden) und zu Abschnitten aus Shakspeare. Die angehängten 421 Bemerkungen, welche zur Wort- und Sachklärung des Textes beitragen, sind sehr dankenswerth. Der erste Theil enthält: Lesestücke für Anfänger, Gespräche und dramatische Scenen, Erzählungen, Bilder aus der Natur, Geschichte, ein kleine allegorisches Schauspiel („the adventures of two school-fellows“ und 24 Gedichte zum Memoriren. Auch der zweite Theil ist sehr gut geordnet, die Auswahl in jeder Hinsicht lobenswerth. Wir finden darin Musterstücke der prosaischen Dichtung (historisch geordnet, von Addison bis Walter Scott, dann von W. Scott bis Dickens), Natur- und Volksbilder, Geschichte, Parlamentsreden, Scenen aus Shakspeare. Das angehängte „Verzeichniß der vorzüglichsten Prosaischen“ ist ziemlich werthlos, weil es außer der Eintheilung in sieben Perioden und nach den Wissenschaften nichts als bloße Namen enthält. Der Druck ist gut und sehr deutlich, das Ganze als Schulbuch zu empfehlen.

4. Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht in der englischen Sprache, mit vielen Übungsstücken zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Englische, von Dr. J. Fölsing, weiland Prof. am französischen Gymnasium zu Berlin. Sechste verbesserte Ausgabe. Berlin, Enslin 1853. (XXIV u. 256 S.)

In der von Herrn Brenneke, Director der Bürgerschule zu Colberg, geschriebenen Vorrede heißt es: „Diese Grammatik hat den doppelten Zweck, im ersten Theile die Lernenden mit den Erscheinungen der englischen Sprache bekannt zu machen, und im zweiten ihre Gesetzmäßigkeit, innere Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit darzulegen. Jeder Cursus sind zahlreiche Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Englische beigelegt. Die zahlreichen, vortrefflich ausgewählten, dem ersten Cursus beigelegten Lesestücke machen für den Anfänger den Gebrauch eines besondern Lesebuches durchaus entbehrlich.“ Auch die englischen Beispiele, die jedesmal auf die Regeln folgen, sind meistens mit

pädagogischem Tacte ausgewählt. Inhalt: 1. die einzelnen Redetheile, 2. die Satzverhältnisse, 3. der zusammengesetzte Satz, 4. Wortbildung, Orthographisches, Dichtersprache, Tabellen, 5. Übungsstücke (S. 173 bis 256). Wer Heussi's Grammatik kennt und nur etwa durch ihren voluminösen Umfang oder ihre detaillirte Disposition von der Einführung in die Schule abgeschreckt wird, der greife zu Fölsing. Die Anordnung ist hier wenigstens ähnlich, von genetischer Lehrart aber keine Spur.

3. *Lehrbuch der englischen Sprache* von L. Robertson, nach der neuesten Auflage des Französischen zum Gebrauch für Deutsche bearbeitet von W. Delschläger, Oberreallehrer. Zweiter Theil. Zweite Auflage. Stuttgart, Ebner u. Seubert 1852. 156 S.

Die Robertson'sche Methode ist für den Schulunterricht unbrauchbar. Auch gibt es wohl keine gut geleitete deutsche Anstalt, wo man sie anwendete. Vergleiche meine frühere Besprechung des theoretisch-praktischen Lehrbuchs von H. Temple.

4. *English made easy*. Praktischer Lehrgang zur leichten und schnellen Erlernung der englischen Sprache von Dr. Behnisch, Rector an der Universität und ordentlichem Lehrer an der höhern Bürgerschule zu Breslau. Erster Coursus. Siebente, verbesserte und vermehrte Auflage. Breslau, Kern 1852. 140 S.

In einer Recension vom Jahre 1848 (Novemberheft) sagt Dr. Rager über das Buch so wie über ähnliche Nachwerke von Van den Berg, Hedley, Aubrey und Baskerville Folgendes: „Wir verzichten daraus, diese Bücher einzeln zu charakterisiren.“ Ich kann dieß nur unterstreichen und füge noch hinzu, daß daselbe gilt von

5. G. Gurdie, Vorsteher einer höhern Mädterschule. Praktischer Lehrgang der engl. Sprache. Erster Coursus. Hamburg, Kistler 1852. 144 S.

Güstrow, Sept. 1853.

H. Dräger.

Dr. Hildebrand, Professor am Gymnasium zu Dortmund, Lateinische Chrestomathie für Realgymnasien und höhere Bürgerschulen. Erster Theil. Für mittlere Classen. 280 S. Zweiter Theil. Für die obern Classen. 462 S. Göttingen, Dietrich.

Daß die höhere Bürgerschule (Realgymnasium) eine Chrestomathie in ihren lateinischen Unterricht bedürfe, scheint allseitig außer Zweifel zu sein. Auch hat man sich wohl stillschweigend darüber vereinigt, daß diese Anstalt, die dem Lateinischen in den obern Classen gewiß nur weniger Stunden als das Gymnasium widmen kann und ihre Arbeit weder durch moralische Gewicht oder Uebergewicht des Gegenstandes, noch durch sprachliche und sachliche Hülfe des griechischen Unterrichts unterstützt,

gefördert und erleichtert sieht, sich mit einem niedrigeren Ziele als das Gymnasium begnügen müsse. Auch darüber ist wohl kein oder kein erheblicher Streit, daß es besser gethan sei, aus dem Gebiet der lateinischen Sprache und aus dem Reichthum der römischen Welt einen besondern Zweig und eine besondere Seite auszuwählen und in diesem den Schülern heimisch und mit ihm nach allen Seiten vertraut zu machen und ihm zu einer Herrschaft über den Stoff zu verhelfen, aus der allein Freudigkeit der Arbeit und Selbstständigkeit hervorgehen kann. Leicht überzeugt man sich davon, daß es der höhern Bürgerschule möglich sei, die geschichtliche lateinische Litteratur zu bewältigen, und man wird sich demgemäß dafür entscheiden, auf dieses Ziel schon mit dem Elementarbuch hinzusteuern sich von vorn herein auf dieß Gebiet beschränken zu wollen, um in ihr wenigstens zu der Tüchtigkeit und Sicherheit zu gelangen, die um ihrer sittlichen Bedeutung willen unerläßlich sind. Auch wird mit der Sprache der lateinischen Geschichtschreibung der Schüler zugleich die römische Geschichte, das Staats- und Volksleben, Recht und Sitte, Charakter und Bedeutung des römischen Volks, seine Helden und Thaten, Ideen und Zustände, sein Wachsen, Blühen und Absterben kennen und verstehen lernen, und wenn nichts weiter, so doch aus historischem Quellenstudium historischen Sinn gewonnen haben, der ihm für die verworrenere, gedankten reichere neuere Zeit wohl seine Früchte tragen wird. Ob es für manche Schüler möglich sein wird, in der obersten Classe neben dem historischen Stoff noch an Cicero's philosophische Schriften zu kommen und an ihnen eine philosophische Propädeutik zu gewinnen, wird sich nicht allgemein entscheiden lassen.

So weit das vorliegende Buch nicht nach diesem Plane gearbeitet ist, müssen wir es als mangelhaft bezeichnen; doch werden wir, um der Verf. nicht Unrecht zu thun, den Inhalt desselben vollständig angeben. Der Verfasser setzt der Lectüre überhaupt den doppelten Zweck, das Interesse der Schüler für den Stoff zu fesseln und sodann das moralische Bewußtsein des Lesers zu wecken und zu heben, die sittliche Kraft zu nähren und zu entwickeln. Diese Bestimmungen sind entschieden mangelhaft, und noch mehr dieß, daß der Verf. den ersten Zweck den mittleren Classen, den zweiten vorzugsweise den oberen vindicirt. Die erziehende Schule will zu jeder Zeit und in allem den Charakter richtig bilden und praktische wie theoretische Einsicht (d. h. Einsicht in das, was geschehen und sein soll, wie in das, was ist und geschieht) erzeugen. Doch da der Verf. selbst nur von einem „meist“ und „mehr“ spricht und auch wirklich sein erster Band beiden Zwecken dient (nur zum Theil nicht auf die bestmögliche Art), so möge das hier auf sich beruhen. Erheblicher und

wesentlich ist uns das Bedenken in Betreff der sprachlichen Schwierigkeit des ersten Theiles und in Betreff der Zersplitterung des Interesses auf Producte der Phantasie, auf außerrömische Geschichte und auf Naturgeschichte. Miletische Märchen scheinen uns nach unsern Vorbemerkungen außer dem Kreise der höhern Bürgerschule zu liegen, und daß die sogenannte Realschule ihre naturwissenschaftlichen Studien nicht aus Plinius machen werde, zu natürlich, als daß darüber zu streiten wäre. Bleibt also die sprachliche Schwierigkeit des ersten Theiles. Und um sie zu erörtern, bedürfen wir nur zu erinnern, daß die „mittleren Classen“ nur einen zweijährigen Unterricht von höchstens sechs, resp. fünf wöchentlichen Stunden voraussetzen haben. Mit Kräften der Art kann man nicht die folgenden Schriftsteller lesen, auch abgesehen davon, ob die gezielte und geistreiche Manier der spätern römischen Scribenten, die auf Pointen und Epigramme ausgeht, überhaupt für die höhere Bürgerschule zulässig sei. Der Inhalt des ersten Theiles ist nämlich der folgende:

I. Geschichtliche Erzählungen. Valerius Maximus Beispiele 1c. Seite 1—12; Gellius kleinere Erzählungen und Anekdoten. S. 13—19; Aulus Metam. (die drei erschlagenen Schläuche, das Märchen von Amor und Psyche 1c.) S. 21—67.

II. Geschichte. A. Dictys Cret. Bell. Troj. S. 71—115. B. Curtius Alexanders Züge gegen Darius und nach Indien. S. 115—194. C. Justin. Cyrus; Perserkriege. S. 194—207.

III. Beschreibungen aus der Natur. Plinius. S. 207—218. Naturkunde, Technologie. Plinius. S. 218—241. Kunstwerke 241—279.

Der zweite Theil ist für die oberen Classen bestimmt. Er beschränkt sich auf die Zeit des Verfalls des römischen Reichs und enthält

I. Beginn des Verfalls: die Gracchischen Unruhen (Freinsh. Suppl.) 1. Jugurth. Krieg (Sallust) Marius. Bundesgenossenkrieg. Feciterkrieg. (Freinsh. Suppl.) S. 1—128.

II. Ende der Republik: 1. Die Berrinischen Greuel. (Cic. Berr.) 2. Die Catilin. Verschwörung. (Cic. Sallust) 3. Clodius. (Cic.) 4. Der Bürgerkrieg zwischen Cäsar und Pompejus. (Cic. Cäsar.) S. 128—306.

III. Monarchie: 1. Augustus. (Sueton.) 2. Die Kämpfe mit den Germanen. (Cäs. Tac. Suet.) S. 327—396. 3. Die Kaiser bis Nero. Tacitus. Sueton.) — S. 449.

IV. Gänzlicher Verfall. (Mel. Lampr. Helioz.) S. 451—462.

So interessant und lehrreich das von dem Verf. aufgerollte Bild sein mag, so kann es doch nicht dem Zweck der höhern Bürgerschule entsprechen. Um ein so verkommendes Volk verlohnte es nicht so viel Mühe aufzuwenden. Das Interesse des Schülers kann ja hier meist nur das

negative des Erfolgs und Grauens sein. Mag es mit der Geschichtsbildung der älteren Zeit auch nur dürftig und bedenklich aussehen, jedenfalls muß doch der Schüler das, was durch die Tapferkeit und Standhaftigkeit und Tugend eines festen und männlichen Sinnes geworden erst in seiner Größe und Bedeutung aus seiner Geschichte kennen und lieben lernen, bevor er seinen Untergang auch nur recht bedauern kann. Wo kein Scipio, kein Camill, kein Fabius dem Schüler vorschweben, was ist ihm Clodius und Verres und was auch Cicero, August und Cäsar? Dazu geben wir noch zu bedenken, ob es rathlich sei, wenn schon die gewöhnliche französische historische Schullitteratur fast nur die Revolution behandelt, gleich viel, ob sie dieselbe glorificirt oder sich auf ein so zu sagen, objectiv Weise zu ihr verhält, so daß sie über dem, was ist und geschieht, nichts weiß von dem, was sein und geschehen soll, wie sie statt einer gesunden Ethik nur eine „Naturgeschichte des Willens“ kennt: ob es rathlich sei, auch in der römischen historischen Litteratur nur ein Bild von revolutionären Zuständen aufzurollen.

Rangbein.

Fables de Florian. Mit Wort- und Sacherklärungen zum Schul- und Privatgebrauch von Dr. Ferdinand Hauthal. Leipzig, Renger. 1853.

Der Text ist correct nach der Firmin Didot'schen Ausgabe, 1841. Sehen wir, wie der Verfasser, der den Florian Andern zu erklären übernimmt, denselben selbst versteht. I, 1, *servant par ce moyen chacun selon son goût* übersetzt er: indem ein Jeder dient, statt: einem Jeden dienend. I, 2, *qui de nous ne pense valoir ceux* übersetzt er: wer von uns denkt nicht, daß diejenigen im Werthe stehen, statt: wer von uns denkt nicht, denjenigen im Werthe gleich zu sein. I, 8 fordert er *consister à* mit *consister de* zu vergleichen. Er hätte uns gutigst ein Beispiel zu *consister de* hinzufügen sollen. I. 6, *il va jetant* wird von ihm erklärt durch *se tourne, jetant*. Er kennt also den iterativen Gebrauch von *aller* mit nachfolgendem *participe présent* nicht. Die Ignoranz erreicht ihren Gipfel in I, 23 *sur ce qu'il ignorait sans vouloir discourir*, wozu er folgende naive Note macht: „Dieser Satz ist nicht leicht. *Sur ce que* bedeutet: abgesehen davon (wann und wo hat Hr. Dr. Hauthal das gelesen? oder: bei all dem, daß er nicht zu reden verstand (*ignorer*), ohne (es) zu wollen, d. h. wie er es denn auch nicht mochte, liebte. *Sur ce que* ist also gleichbedeutend mit *bien que*; er mußte dann auch der subj. stehen.“ Der Satz heißt auf deutsch: obgleich er über das reden zu wollen, was er nicht verstand. Möge sich der Ver-

den Inhalt des Verses tief einprägen. I, 13 ist *passer* falsch mit vorübergehen statt durchgehen übersetzt. I, 16, *ce penser* dieß zu denken statt: dieser Gedanke. II, 2 zu *épargne-le* sagt er: *le* wird wegen des *tiret* (sic) als *pronom conjoint* angesehen. II, 12 construirt er: *tout à coup voici le lecteur qui s'interrompt*: Papa, dit-il also: *tout à coup* (voici le lecteur qui s'interrompt): Papa, dit-il. III, 5 *puisque* *Amour n'y voit goutte* übersetzt er: da *Amor* darauf nicht im Geringsten sieht, statt: da *Amor* blind ist, nicht sehen kann. III, 7 übersetzt er *chevreuil* durch Eichhörnchen: III, 8 *coups de poing* durch Daumenschläge; IV, 2 *s'abreuver* durch sich baden, bespülen statt: sich tranken — Auch versteht man nicht, nach welchem Principe der Verfasser die Worterklärung gibt. I, 1 gibt er *la vérité*. III, 13 läßt er *partant*, folglich, ohne Worterklärung. Bezeichnend ist es, daß diese Puscherei in der Vorrede auf unbefangene Beurtheiler rechnet!

Le nouveau Robinson. Mit Wörterbuch. Nouvelle édition par Louis. Leipzig, Griesse. S. 316. (Ohne Jahr.)

Druck gut. Papier schlecht. Ist es zum Schulgebrauch geeignet? Nein! Eine französische Uebersetzung einer deutschen Bearbeitung eines englischen Werkes kann wohl schwerlich als ein französisches Stylmuster gegeben werden. Dazu kommt, daß Robinson allen deutschen Kindern bekannt zu sein pflegt; ferner ist es natürlich, daß man in der Schule das englische Originalwerk liest, von welchem Bruchstücke in guten Chrestomathieen (z. B. der Herrig'schen) zu finden sind. — Hat der schreibselige Verfasser eine eigene Theorie hinsichtlich der Consonantenverdoppelung in French? Wir finden *j'achetterai* statt *j'achèterai*, *sanglotter* statt *sangloter*, *jetta* statt *jeta* und durch das ganze Buch *appercevoir* statt *apercevoir*.

Dr. Buchmann.

Dr. Braubach, Dir. der Prov.-Gewerbschule in Gießen. Stylstisches Lern-, Lehr- und Lesebuch für praktische Bildung in Schule und Haus. I. Die Erzählung. Gießen, Herber. XIV u. 370 S. 21 Sgr.

Das Buch ist im großen Styl angelegt. In einem versprochenen ersten und dritten Cursus soll die Beschreibung und Belehrung, so wie die Gefühls- und Willensbewegung ihre charakteristische Darstellung und Betretung erhalten. Damit ist dann schon angedeutet, daß der Verfasser einer praktischen Bildung Bildung des Willens versteht und daß sein Lesebuch das Material bieten soll, Vorstellungsmaffen zu erzeugen, aus denen ein kräftiger und auf das Rechte gerichteter Wille hervorgehen soll. Diese Absicht, herrschende Vorstellungsmaffen überhaupt zu bilden, bestimmt

formell die Anordnung, nach der das Gleichartige massenhaft zusammen gestellt ist; das Ziel des Verfassers, praktische Bildung, gibt sein materielles Princip der Auswahl. Das ganze Lesebuch soll einer im Druck stehenden Grammatik des Styls zur Seite gehen. *

Hiernach hat der Verfasser nun gewählt I. Fabeln, a. poetisch bis Seite 13 (Hagedorn, Gleim, Pöffel, Güll, Lichtwer, Gellert 1c.), b. prosaisch bis S. 23 (fast nur Lessing). Märchen, Mythen, Sagen, Legenden a. bis S. 36 (Rückert, Güll, Kopisch 1c.), b. bis S. 82 (Grimm Klette, Hauff, Brentano). II. Parabeln, Allegorien. a. bis S. 10 (Chamisso, Goethe, Rückert, Schiller, Grün 1c.), b. bis S. 160 (Krummacher). III. Beispiele und Geschichte. Morgenländisch, bis S. 19 (Rückert, Palmblätter), Abendländisch, a. bis S. 222 (Gellert, Gleim Schwab, Bürger, Claudius, Rückert 1c.) b. bis S. 294 (Jacobs, Hölwald, Hebel 1c.). Erzählungen aus der Geschichte; a. bis S. 305 (Kopisch, Uhland, Grimm, Moser 1c.), b. bis S. 319. Der Anhang enthält: Ithyllen, bis S. 325. Äußere Gedichtmasse und fremde Formen bis S. 335. Äußere Beziehungsformen (Briefe, Reden, Gespräche Drama) bis S. 362. Man sieht also, wie sehr dieses Lesebuch auch der Unterricht in der neuern Literaturgeschichte dienen kann.

Die Vorrede enthält Seite VI zwei Schemata, welche auf die „Grammatik des Styls“ spannen. Ob indeß das dritte Schema des Verf. a. Schluß der Vorrede unter III, Beispiel und Geschichte, nicht wesentlich Gedanken vermissen läßt und andererseits nicht Gedanken anregt, für deren Ergänzung das im Buch vorliegende Material nicht ausreicht, möcht kaum zweifelhaft sein. Es sieht so aus:

Die Erzählung.

I		II	III	
1.	2.	3.	4.	5.
Märchen und Fabeln.		Parabeln.	Beispiel u. Geschichte	
Die Wunder des kindlichen Geistes im Sein und Handeln.		Das Wunder des menschlichen Geistes in Verstand und Erkennen.	Die Wunder der göttlichen Offenbarung in Natur und Geschichte.	
Die menschliche Kindheit in der Geisterwelt.		Das geistige Licht in dem Menschen.	Das menschliche Streben nach dem Gottesreich.	
Weltanschauung in d. Sinnlichkeit.		Selbsterkenntniß in dem Denken.	Gotteserkenntniß in d. Welt.	
Höhere Geister in Allem.		Gott in dem Menschen.	Gott in der Höhe.	
Dichtung.		Wahrheit.	Erhebung.	

Langhein.

* Ist seitdem erschienen unter dem Titel: Grammatik des Styls und Organismus der Sprache. Für Schule und Wissenschaft. Mit pädagogisch-praktischen Zugaben für den Gebrauch des Lehrers. Von Prof. Dr. Braubach. Gießen, Ferber. 332 S.

(Dr. Rumpel, Scholz, Dietlein.) Deutsche Art und Kunst in Gedichten für die reifere Jugend christlicher Schulen. Gütersloh, 1853. 420 S.

Es sollte, auch wenn die Bestimmung dieser Sammlung für das Gymnasium in Gütersloh nicht schon eine günstige Erwartung für diese Sammlung erregte, dieselbe nicht unbeachtet bleiben. Sie enthält die vorzüglichsten derjenigen Dichter, welche selbst von klarer und fester christlicher Meinung gewesen sind, und von den andern solche, welche frei von der Bindung sind, einen Gegensatz gegen das Evangelium auszusprechen, so daß sie nach der religiösen und sittlichen Seite kein Bedenken erregen. Da positive Zeugnisse des Glaubens sucht, den müssen wir, sagt das Buch, an unsern evangelischen Liederschatz verweisen. Auch die weltliche Poesie hat ihr Recht, und es gehört zu der Aufgabe der Schule, dieselbe kennen zu lehren." Dabei soll die Sammlung Muster deutschen Sinnes und deutscher Sprache geben, sich also streng auf das Classische beschränken. Die Anordnung ist die historische, der Text, von Gellert an, genau, bis dahin, so weit es zulässig war, nach dem Original gegeben. Aus dem Mittelalter ist nur aufgenommen ein Stück aus Brudank, zwei Weihnachtslieder, einige Sprüche und Briameln. Darauf folgt Luther, Burkard Waldis, Alberus, Hans Sachs, Fischart, Rollenhagen, Sandrub, Paul Flemming, Simon Dach, Logau; Volkslieder; Rachel, Grob, Abt. Das achtzehnte Jahrhundert beginnt mit Gellert, Gleim, Kleist, Schiller, Uz — von Klopstock hätten wir aus dem Messias wohl ein Stück erwartet. Von Claudius ist mit Recht viel gegeben. Hölty, Büchner, Stolberg, Voß, namentlich letzterer, sind etwas schmal abgefunden. Was von Herder wäre mehr zu wünschen. Doch alle diese Wünsche sind nichtig und man muß damit zufrieden gestellt sein, daß das Aufgenommene anspricht. Goethe ist genügend vertreten; besonders aber Schiller hat eine reiche Lese gegeben. Von den folgenden Dichtern sind Hebel, Krumpholtz, A. W. v. Schlegel, vor allen Uhland und Rückert, auch Chamisso und W. Müller zahlreich vertreten. Geibel, Reinick, Freiligrath, Emmerich, Heine, Kopisch, Knapp, Platen u. sind wenigstens nicht überlassen.

Man kann sicher sein, wo man das Buch aufschlägt, Ausgezeichnetes zu finden. Das ist ein Lob, das nicht vielen solchen Sammlungen zu Theil kommt, am wenigsten der so viel gebrauchten Schermeier'schen, die in ihren neuen Auflagen entschiedene Stümpereien und Plattheiten enthält.

Dr. Rothholz, Prof. am Gymnasium in Weimar, Deutsches Lesebuch für Gymnasien. Jena, Mauke. 744 S.

Der Verf. bestimmt die Aufgabe des Gymnasiums dahin, daß es den Schülern die allgemeinen Grundlagen der Bildung gebe, nach deren

Erlangung eine wissenschaftliche Erkenntniß allein möglich ist. Diese allgemeinen Grundlagen bestehen in einem dem Alter und der Fassungskraft der Schüler angemessenen Erkennen der alten Welt, des germanischen Wesens und des Christenthums.

Diese drei Factoren sind denn in dem Lesebuch besonders berücksichtigt. Doch scheint uns, als ginge dasselbe über „das untere Gymnasium“ hinaus und böte nicht genug von dem, was für diese Stufe gehört. Dieselben Stoffe in poetischer und prosaischer Behandlung vorkommen, zu billigen. Daß das Lesebuch der Literaturgeschichte dienen könne, auch durch biographische Mittheilungen bezweckt.

Folgendes ist der Inhalt: Grimm, Musäus, Andersen, Märchen bis S. 24; Niebuhr, Herodot, Curtius (Olympia, Akropolis), Gallmeray (Hagion-Dros), Sagen u. aus dem Alterthum bis S. 65; Ritter (Jordan und das todtte Meer); Neander (Kirchengeschichte vier Abschnitte bis S. 82; Kloppe deutsche Sagen * bis S. 112. H. Leo (Bonifacius Rückert (aus den Annalen der deutschen Geschichte) Einleitendes, Hohenstaufen; F. v. Raumer, Eroberung Jerusalems, Conradin; Dahlmann M. Stuart und Elisabeth; Ranke, Luther, Karl V., Leo X.; Niebuhr Bonaparte; Leo, A. Hofer; bis S. 175; Schiller, Schlacht bei Pöhl; Ranke, J. Loyola; J. v. Müller; Rotteck, Eroberung von Constantinopel; Juden, Sieg des Christenthums im römischen Reich; Barnhagen, Blicher; Schneider über Cäsars Charakter; Leo Tod Ludwigs XVI.; W. Land Charakter des Mäcen; Leo Italien. Bis S. 234. Grube, Hamann, Burgstall, Arndt, W. v. Humboldt, Huber, Steffens, Ethnographisch bis S. 267. A. v. Humboldt, Schleiden, Seume, v. Buch, Forster Geographisches bis S. 299. J. Grimm, Winkelman, Jacobs, Forster Sprache, Alterthum u. bis S. 321. Herder, J. Paul, Cl. Harm Paränetisches bis S. 344. — Forster, Schubert: Reisen bis S. 36 Luther, Gellert, Rabener, Niebuhr, Voß, Passow, Goethe, Körner: Briefe bis S. 392. — Luther, Lessing, Herder, Krummacher: Fabeln und Parabeln bis S. 414. Möser, Goethe (Krönung Josephs II.), Rabener, Richterberg bis S. 426.

Die Ordnung innerhalb der einzelnen Abschnitte wäre wohl anders zu wünschen. Der gegebene Stoff ist reichhaltig und für Obertertia und Untersecunda wohl am besten zu verwenden.

Der poetische Theil beginnt mit Gudrun; dann folgt Aeschylus, Homer der 70. Geburtstag, Herders Eid, bis S. 480; Legenden u. bis 49 Goethe Hermann und Dorothea, Balladen, Lieder bis S. 512. Schiller

* Vrgl. die Rec. in der Päd. Rev. XXX, 302.

Halladen, bis S. 529; Hölberlin, Th. Körner, Seume, Bürger, Klopstock bis S. 569; M. Claudius, Novalis, Tieck, A. W. v. Schlegel, Brentano, Arnim, Schenkendorff, Eichendorff, Chamisso, W. Müller, Platen, Rückert, Hebel, Uhland, Kerner, Lenau, Moser, Freiligrath, Ludwig, Scherenberg bis S. 728.

Jedenfalls gehört dieß Buch zu den guten Sammlungen.

5. Fleischer, deutsches Lesebuch für die obern Classen der Volksschulen. Hannover, Ehlermann. 408 S. 15 Ngr.

Der Titel dieses Buches wäre wohl dahin zu verstehen, daß dasselbe für die Oberclassen nicht der Volksschulen, sondern der Bürgerschule bestimmt sei. Wie diese beide zu unterscheiden seien, ist neulich in der Revue präcisirt worden. Aber auch für die Bürgerschule ist uns sein Inhalt zu weitlich. Das letzte Lesebuch der Bürgerschule soll doch den Uebergang bilden zu der spätern Lectüre des Gefellen, ja des Handelsmeisters, Krämers, Ackerbürgers u. selber. Diese sollte aber, abgesehen von der Romanleserei, die wir nicht zur Lectüre, sondern zum Müßiggang rechnen, nicht allein nach der Schablone dieses Buches hier zugeschnitten sein, sondern sich auch auf Christenthum und göttliche Dinge richten. Abgesehen hievon scheint uns der Verfasser namentlich im letzten Abschnitt nicht immer an die besten Quellen gegangen zu sein. An sich ist der Inhalt des Buches mannichfaltig und lehrreich; es verbreitet sich über viele Gegenstände tiefer, die in der Schule bei dem herrschenden Vielerlei nur angerührt werden können, und wird so dem übrigen Unterricht vielfach dienen können. Die Eintheilung ist 1. Gedichte, bis S. 67 und von da an zerstreut. 2. Bilder aus der Natur und der Länder- und Völkerkunde bis S. 181 (besonders von Zimmermann, Schubert, Grube, Martius, Humboldt u.). 3. Bilder aus dem Gewerbsleben und der Naturgeschichte bis S. 305 (besonders von Schubert, Schouw, Rebau, Mügge, Raup, Venz u.). 4. Geschichtsbilder bis S. 401 (besonders von Bredow, Becker, Kohlrausch, Köpelt, Jerrer, Curtmann u.). In diesem Abschnitt hätte wohl deutsches Städte- und Ständewesen, Kunst und Handwerk mehr zu ihrem Recht kommen sollen.

6. J. Seinede, deutsches Lesebuch für die untern Classen der höhern Lehranstalten. Hannover, Ehlermann. 228 S. 10 Ngr.

Herr Dir. Tellkamp hat das deutsche Lesebuch für die obern Classen der höhern Töcherschulen in der Revue (XXV, 60) in der ausführlichsten Weise angezeigt. Der Verfasser hat zu den zwei Bänden dieses Werkes die hier vorliegende Sammlung für das Alter von 7 bis

10 Jahren hinzugefügt, und mit Recht sie nicht für Mädchenschulen allein bestimmt. Die ungemeine Frische, welche uns aus dem Buch entgegen athmet, rührt wesentlich mit daher, daß der Verfasser an die Quellen gegangen und mit den besten vertraut gewesen ist, daß er nicht aus zehn Lesebüchern das eilfte zusammengesucht, sondern mit dem reichen Schatz vielseitiger Belesenheit mit weiser und glücklicher Hand schöpfen und wählen können. Der Stoff ist nach der zunehmenden Schwierigkeit geordnet, so daß die spätern Stücke auch an Umfang zunehmen und zum Auffassen eines größern Ganzen hinführen. Der Gleichartige ist nicht durchweg zusammengestellt, auch der litterarhistorische Gesichtspunct nicht festgehalten, was beides auf dieser Stufe noch gebilligt werden kann. Naturgeschichtliches ist, gleichfalls mit Recht, wenig, und das wenige von der rechten Art geboten. Wir können also das Buch durchweg empfehlen.

B. Band, Seminarinsp., deutsches Lesebuch für Bürger- und Töchter Schulen, so wie für untere Gymnasialclassen. Erste Stufe. Wolfenbüttel, Holte. 312 S.

Wir haben (XXVIII, 239) ein Lesebuch desselben Verfassers besprochen, welches für mehr als eine Stufe ausreichen sollte. Bedenke wie die von uns damals ausgesprochenen, haben den Verfasser bewogen, jenes Buch jetzt für die zweite Stufe zu bestimmen, und das oben genannte als erste Stufe ihm vorangehen zu lassen. Damit wird den Lehrern gedient sein, welche das ältere Buch benutzen. Die Auswahl in dem neuen ist wieder meist zu billigen. Ein Theil der Stücke wird zu schwer sein, ein anderer nicht recht weiter als zum Lesen zu brauchen sein. In der Anordnung mißfällt uns, daß die Gedichte nicht von den Prosa-Stücken getrennt sind. Dagegen billigen wir, daß der Verfasser das Gleichartige neben einander gestellt hat, und daß er nicht bloß kleine Bruchstücke, sondern in genügender Menge auch umfangreiche gegeben hat. Das Buch enthält: Tages- und Jahreszeiten bis S. 1; Märchen bis S. 53; Parabeln bis S. 71; Erzählungen bis S. 13; Natur bis S. 279; Historisches bis S. 312. Wir vermissen oder finden zu wenig an Fabeln und Sagen. Das Lesebuch dieser Stufe muß sehr litterarhistorischen Zwecken dienen. Auch vermissen wir religiöse Lieder.

1. The Rivals. A Comedy by R. B. Sheridan. The three cullers by Capt. Marryat. Mit Wort- und Sachertklärungen zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben von Dr. Reginald Miller. Leipzig, Kenger. à 7½ Sgr. 82, resp. 87 S.

Um diese Ausgaben unterhaltender und nützlicher Lesestücke für Engländer sowohl als Deutsche — denn für beide sind sie bestimmt — wahrhaft vortheilbringend zu machen, hätte der Verfasser sich weniger damit begnügen sollen, die Bedeutungen der gewöhnlichsten Wörter in d

Anmerkungen zu setzen, als die Stellen hervorzuheben, wo beide Idiome von einander abweichen. Namentlich hätte auf einzelne Eigenthümlichkeiten der Bulgärsprache, wie z. B. die Verwechslung der Personen und Modi des Verbs, aufmerksam gemacht werden müssen. Unrichtigkeiten hat sich der Verfasser weniger zu Schulden kommen lassen als Auslassungen, wiewohl es auch an den ersteren nicht ganz fehlt.

2. Rechte Lesestücke für den ersten Unterricht in der englischen Sprache. Zusammengeheftet und mit einem Wörterbuch versehen von Rosa Fischer. Breslau, Lwewndt und Granier. 41 S.

Das Büchlein enthält 16 kleine Stücke, theils in Prosa, theils in Versen, bestehend in Fabeln von Gay, M. Howitt u., zwei leichten literarischen Abschnitten aus Scott's Tales of a Grandfather und Dickens History of a Child und einigen andern einfachen Erzählungen. Die kleine Sammlung ist zunächst für Kinder von 11 bis 12 Jahren bestimmt und erscheint für jenes Alter seinem Zwecke ganz entsprechend. Erwachsenen Anfängern des Englischen hingegen, denen die Verfasserin ihr Werkchen ebenfalls empfiehlt, ist wegen des allzu einfachen Inhalts wohl kaum die Geduld zuzutragen, die zu einer gründlichen Durcharbeitung des Buches im Sinne der Verfasserin erforderlich wäre.

3. Anmuthiger Weg zur Erlernung der englischen Sprache mit oder ohne Lehrer. Ausgewählte Gedichte Ossians. Von dem Herausgeber des Auszuges aus Frau von Staël's Corinna. Braunschweig. Westermann. 180 S.

Man findet hier 1. das Wissenswürdigste aus der englischen Grammatik, will sagen über die Aussprache, 12 Seiten; 2. Flexionsregeln, 20 Seiten; 3. einige syntaktische Bemerkungen, 1 Seite; die letztern betreffen to be mit dem Particip, die Auslassung von which and that, die Stellung der Adverbien here, often, still etc. Demnach ausgewählte Stücke aus Ossian mit Bezeichnung der Aussprache, Interlinearübersetzung, Inhaltsanzeigen und sachlichen Anmerkungen. Der Verfasser glaubt füglich mit Ossian den ersten Unterricht im Englischen beginnen zu können, wegen der besondern Leichtigkeit seiner Sprache, die syntaktische Abweichungen vom Deutschen fast gar nicht hat. Dafür ist aber der Inhalt wohl für die Schüler in den Jahren, wo sie Englisch beginnen, ganz ungeeignet, auch könnte ein so umfangreicher Lesestoff in so leichter Sprache nur mit Zeitverlust für sie in der angegebenen Art durchgearbeitet werden. Jedenfalls endlich wird die Interlinearübersetzung schon nach den ersten 15 Seiten, wenn man sich ihrer im Anfang mit Nutzen bedient hat, überflüssig geworden sein müssen. Somit scheint uns das Buch verfehlt.

Langbein.

III.

Die Sinnbilder der alten Völker. Erklärt von Konrad Schwend
Frankfurt a. M. 1851.

Die Sinnbilder der alten Völker, d. h. die uneigentlichen Bilder in welchen durch ein äußeres Zeichen, wie es der mehr oder minder belebten Natur entnommen ist, ein inneres Wesen vollkräftig angedeutet und für die Vorstellung lebendig wird, diese Sinnbilder sind besonders in neuerer Zeit von ausgezeichneten Forschern, die mit tieferm Interesse die Geistesentwicklung der alten Völker und die verschiedenen Weisen in welchen sich dieselbe kund gibt, eifrig verfolgten, ernstern Nachdenker und einlässlicher Darlegung gewürdigt worden; zeigen uns doch die Sinnbilder so recht klar den feinen Sinn, mit dem in den frühern Zeiten die erregten Menschen die umgebende Natur, namentlich auch die Thierwelt, auffaßten und umfaßten. So ist ja die Symbolik ein wesentliches Stück, wo es sich um die Kunde alter religiöser und ethischer Anschauung handelt, und wer es versteht mit Ernst und Sinnigkeit die Bilder zu deuten und die Wahrheit der Deutungen dadurch annähernd noch mehr zu bestätigen, daß er die Uebereinstimmung der Bilder mit dem geistigen Gehalte in verschiedenen Völkern und Ländern nachweist, darf all Rechtens auf unsern Dank Anspruch machen. Das hat nun Conrad Schwend, der uns durch seine mythologischen Forschungen und Publicationen wohl bekannt ist, in dem oben bezeichneten Buche unternommen und er hat seine Aufgabe jedenfalls in einer Weise gelöst, welche die Meisten vollkommen befriedigen und auch dem strengern Kritiker genügt wird. Wohl könnte Manchem schon die Anordnung nicht behagen, und innerlicher wäre die Darstellung jedenfalls geworden, wenn der Verf. dabei von der den Menschen umgebenden Natur, ja selbst dann noch wenn er in Analogie mit der neuern Grammatik von der verfinsterten Ideenmasse ausgegangen wäre; aber zu läugnen ist auch nicht nur für den Verf. selbst, auch für denjenigen, der das Buch mehr nachschlägt als durchstudirt, hat die etymologische Anordnung große Bequemlichkeiten. Die Auseinandersetzung des Einzelnen ist äußerst einfach und klar, so daß das Buch nicht nur für den Gelehrten tauglich sondern auch dem Gymnasiasten, Realschüler und angehenden Studiren den gerecht ist und, zumal da mythologische Erzählungen und Notizen sehr hübsch eingeflochten sind, selbst noch ein allgemeineres Lesebuch werden dürfte. Das aber hätten wir sehr gewünscht, daß dem Einzelnen das hier in großer und mannigfaltiger Fülle zusammengestellt ist, kurzer allgemeiner Theil vorausgeschickt worden wäre, der dem noch unversuchten Leser die ganze tiefe Bedeutung einer solchen Symbolik

Augen gestellt und ihn überhaupt mit den verschiedenen Aeußerungen bekannt gemacht hätte, in denen die ersten geistigen Anschauungen der Menschheit uns vorliegen. Wie dem ganzen Buche die trefflichen Ideen des edeln Welcker zu Grunde liegen, so hätte eine derartige Auseinandersetzung im Welcker'schen Sinne, mit dem Schwend innig vertraut ist, sicher in manchem sinnigen Gemüthe tiefen Anklang gefunden. Gehen wir nun auf das Einzelne ein, so können wir es nicht gerade tadeln, daß hier vorzüglich die Sinnbilder der Hellenen hervorgehoben sind, obgleich diejenigen der übrigen Völker keineswegs ganz übergangen werden; aber bedauern dürfen wir es doch, daß Schwend namentlich mit dem indischen Uralterthume nicht vertrauter ist, welches auf diesem Gebiete zweifelsohne einen köstlichen Reichthum besitzt. Denn darum konnte es dem Verf. kaum zu thun sein, daß er bloß zum Verständnisse dieser und jener bekannten mythologischen Erzählung beitragen wollte, sondern es mußte ihm vielmehr daran liegen, eine allgemeinere Darstellung des von uns angedeuteten Gebietes zu geben. Nicht unzweckmäßig hätten wir es gefunden, wenn Schw. namentlich, wo sie sicher ist, auch die Etymologie einzelner Namen angegeben hätte, da auch sie ja recht gepflegt und köstliche Aufschlüsse über die ältesten Anschauungen ertheilt. — Wir glauben uns nur beispielsweise zu einigen wenigen Artikeln noch Zusätze zu geben. Unter dem Adler hätte füglich auch der indische cyēna erwähnt werden können, der in den Vedēn so unendlich häufig als Sinnbild der Schnelligkeit erscheint und auch mythologische Bezüge hat; denn R. V. 1, 89, 2 heißt es: jener erfreute dich, der saftige, erquickende Somasaft, der vom cyēna hergebracht, und 1, 93, 6 in einem Hede auf Agnis (den Feuergott) und Soma: den einen von euch Agnis) trug mātariçvā herbei, den andern (Soma) riß der cyēna vom Berge oder aus der Wolke. Auch im deutschen Alterthume galt ja der Adler als ein Bild gewaltiger Schnelligkeit; denn er ist Bild des Windes: Grimm Myth. S. 600. Das Auge ist nicht nur ein Sinnbild der Wachsamkeit und der Sonne, sondern einmal kommen in den Vedēn auch die beiden Augen für Sonne und Mond vor, und auch ein Bild des Glückes ist es nicht selten. Unter dem Baume ist manches offenbar zu künstlich dargestellt, namentlich will es uns nicht scheinen, daß der Baum der Erkenntniß so zu deuten sei, wie Schwend getan. Schwerlich ganz richtig ist S. 26 ff. über den Soma, den altindischen Haoma, berichtet. Kaum ist der Soma auch in dem eigentlichen Sinne, wie ihn Schwend annimmt, als Lebensstrauch aufzufassen; „der Saft der Somapflanze, der Sōmalatā, der asclepias fida, bewirkt, nachdem er mit Wolken, Gerstenmehl und einer wildwachsenden

den Kornart gemischt und gährend gemacht worden ist, eine berauschten Aufregung“, und durch ihn wurden nach der Anschauung der alten Indier die Götter, vor allen Indra, zu seinen großen Thaten begeistert er war das älteste indische Opfer. Das Weitere findet sich oftmals dargestellt, am übersichtlichsten bei Lassen ind. A. I, 789. Ganz falsch ist aber die Ansicht des Verf., es sei der Soma erst durch die Wanderung von einer Abtheilung des Zendvolkes nach Indien gelangt, und hier sei der Haomatrank nach dem den indischen Ariern eigenen Dialekte zum Somatrank umgeformt worden. Schon sprachlich gefaßt sind die sanskritischen *WB.* mit der spirans *s* offenbar in einer ältern Form erhalten, als die entsprechenden zendischen und griechischen, die an derselben Stelle ein *h* zeigen, nach einem Wechsel, wie er sich im Celtischen sogar innerhalb seiner einzelnen Dialekte zeigt. Die Wurzel *su* „zeugen“, welche dann nach einem natürlichen Bilde auch auf das Auspressen des Somasaftes übertragen wird, erscheint noch in unserm Sohne mit dem alten *s*-Laute. Dann können wir das Somaopfer in Indien bis in die ältesten Zeiten zurück verfolgen und es überragt um Jahrhunderte die Einwanderung jener Zoroasteranhänger nach Indien. Die Sache verhält sich vielmehr so, daß die Somadarbringung ein Hauptmerkmal ist für die ursprüngliche Einerleiheit der beiden Arierstämme, die sich nachher, wie es scheint, hauptsächlich um religiösen Zwiespaltes willenschieden. — Das ist uns noch gar nicht ausgemacht, daß der Bär der Artemis oder ihre Bärengestalt nur ein phonetisches Sinnbild sei; zu Megalopolis stand sie neben der Demeter mit der Hirschhaut bekleidet. Sollten nicht auch die Ragen der germanischen Freya Bärenragen gewesen sein? — Bei Anlaß von Biene und Honig hätte Deutschland mehr Erwägung verdient, und Grimm in seiner Mythologie und in seiner Rechtsalterthümern S. 457 ff. bot ein reiches und liebliches Material dar. Im alten Germanien durfte das Kind nicht mehr ausgekostet werden, sobald es einen Tropfen Milch oder Honig genoßen. Grimm sagt auf klare Quellenforschung sich stützend: Milch und Honig galt für die erste Speise und für eine heilige: in der ältesten christlichen Kirche wurde sie unmittelbar nach der Taufe angewendet u. s. f. Der Bock ist auch ein indisches Sinnbild und bezeichnet da oft genug den Indra, den Atmosphären Gott, der Licht und Wasser schafft. R. V. 52, 1; 116, 16 u. s. f. Wie *vṛshan* (Stier), ein anderer Beiname des Indra, so bezeichnet wohl auch *mēsha* (Bock) den besamenden und befruchtenden Ueber die Bohne hat Schw. sich zu wenig um die neuesten Forschungen bemüht; sonst hätte er wohl ein größeres Gewicht auf den Blutstaub gelegt, der sich an dieser Hülsenfrucht entwickelt. Der Gegenstand

kam vor einigen Jahren namentlich in den Verhandlungen der Berliner
 Akademie zur Sprache. Unter dem Ei mußte das Weltei weit einläßlicher
 behandelt sein; denn wie ein bedeutendes Symbol dieses namentlich in
 Indien war, weist trefflich H. Kellgreen in seiner Abhandlung de ove
 mundano nach. Unter Erde war so viel des Schönen und unmittelbar
 ins Leben Greifenden anzubringen, und dieser Artikel ist offenbar zu kurz.
 Vor allem waren auch hier Grimms Rechtsalterthümer eine ergiebige
 Quelle, ergänzt durch Gesch. d. d. Spr. S. 556, wo reinirdorferweri
 in der heimlichen Femlosung sehr hübsch als reiner torfe weri = puri
 cespiti præstatio erklärt wird u. s. f. Das heilige Kraut und Gras durfte
 um so eher unter diesem Titel behandelt werden, als dieses und die Erde
 in der alten Formel selbst zusammengestellt werden. Zum Sinnbild des
 Esels wollen wir hier nur hinzufügen, daß Esel als Behieler der altindi-
 schen Agvinau, d. h. der beiden Jünglinge, die das erste Tageslicht her-
 zuführen, sich in den Beden finden: R. V. I, 34, 92: Wann das Ein-
 kommen des kräftigen Esels, mit welchem Ihr, Truglose, das Opfer
 besuchet? und nach I, 116, 2 hat ihr Esel im Kampfe tausend besiegt.
 Hier das Sinnbild des Feuers bietet das indische und deutsche Alterthum
 auch manches, was hier wohl nicht absichtlich übergangen ist. J. B. hat
 sich als sinniger Brauch bis auf heute in einigen Gegenden das erhalten,
 daß die eintretende Braut oder junge Frau den Hausherd, auf dem neues,
 neues Feuer lodert, dreimal umwandelt, eine Sitte, welche sicher in das
 alte Alterthum zurückweist, findet sie sich doch auch im alten Indien.
 Auch in Indien gilt das Sinnbild des Goldes so lebendig als irgendwo.
 Wir führen hier nur Stellen aus dem ersten Buche des Rigveda auf:
 43, 5 glänzt der Rudra wie Sonne und Gold, nach 46, 10 ist
 die Sonne gleich Gold; goldene Räder haben die Maruts (Windgötter)
 in h 88, 5, goldene Speichen haben Sonne und Mond h 105, 1; ein
 goldenes Joch der Sonnenwagen h 35, 5, und der Sonnengott führt
 einen goldenen Stachel 35, 4; einen goldenen Wagen soll Indra den
 Menschen zuführen 30 16, und die Apsins fahren auf goldenen Wagen
 2, 18, ebenso der Sonnengott 35, 2 und Indras 56, 1; goldene Rad-
 er zieren den Wagen der Maruts. Goldenhaarig sind Sonne und
 79, 1, goldenhändig der Sonnengott, 29, 5; 35, 9 u. 10 und
 selbst leuchtet in goldenem Gewande, 42, 6. Golden ist der blizende
 Blitz 17, 2, golden sein Panzer und Donnerkeil u. s. f. Auch das
 alte Alterthum bietet reichen Stoff. Der Hammer hat auch noch
 eine ganz andere Bedeutung, als daß er nur den Blitz bezeichnede; denn
 die Götter der Germanen griffen doch, wie die griechischen, frühe auch
 ins eheliche Leben ein, und Thor ward da ein Schützer festen Vertrages,

sein Hammer dessen Zeichen. Endlich noch ein Wort zum Sinnbild der Ruh. Im Indischen ist die Ruh nicht nur Sinnbild der Erde, sondern auch der Sonnenstralen, und daraus entfaltet sich der hier berührte Mythos von ihrem Raube durch Britra, d. h. den „Verhüller“, d. i. den zum Dämon gestalteten Wolfenberge. Dieser Mythos ist so sehr wichtig, weil er ein allgemein indogermanischer gewesen ist; denn nicht nur in Hellas, selbst in Rom kehrt ja dieser Rinderraub wieder; also müssen einstmals in vorhistorischer Zeit auch diese Stämme das Sinnbild der Ruhe für Stralen gefannt haben.

Wollten wir jede einzelne Nummer durchgehen, so müßte unsere Anzeige zu umfangreich werden; wir wollten den Verfasser nur darauf hinweisen auch das übrige Alterthum außer dem classischen noch mehr den Kreis seiner Forschungen zu ziehen. Dabei ist aber wohl darauf zu achten, welchen Quellen man folge, oder vielmehr strenge darauf zu halten, daß man den Quellen folge; denn manche sich immer noch fortpflanzen Ueberlieferung ist faul und falsch.

Ein jüngerer Freund, dem wir das sonst hübsch ausgestattete Buch mittheilten, fand darin folgende Druckfehler: S. 268 Palmbau statt Palmbaum; S. 269 Jada statt Ida; 284 Alphareus statt Aphareus; 292 worin statt worein; 346 sei entweder zu streichen; 366 etruscisch statt etruskisch; 383 Gimius statt Ennius; 489 auch statt aus und Mythos statt Mythos; 509 Todesgott statt Todesgott, meistens sehr leichte Bemerkungen, die aber doch bei einer allfälligen zweiten Auflage, die wir dem Buche, das schon in seiner ersten Gestalt so reiche Schönheiten bietet, von Herzen wünschen, zu berichtigen sind.

Am Spilvester 1853.

H. Schweizer.

V.

1. R. K a m b l y, Oberl. am G. G. in Breslau, Elementar-Mathematik. Dritter Theil. Ebene Trigonometrie. 45 S. Breslau, Hirt.
2. K r a m e r, Prof. am G. G. in Augsburg, Anfangsgründe der ebenen und sphärischen Trigonometrie. 140 S. Augsburg, Neiger.
3. K o p p e, Prof. am G. G. in Soest, Die ebene Trigonometrie für den Schul- und Selbstunterricht. Zweite Auflage. Essen, Bader. 122 S.

Für die Beurtheilung von Lehrbüchern der Trigonometrie scheinen folgende Punkte besonders erheblich zu sein:

a. Die Eingliederung des neuen Zweiges der Wissenschaft. Man soll, aus wissenschaftlichen und didaktischen Gründen, die Stelle des Stammes bezeichnen, aus welcher der neue Trieb hervorsproßt. Je bestimmter man an eine Stelle des Alten anknüpft, desto leichter appercipiren sich die neu

Vorstellungen; die wissenschaftliche Entwicklung muß darin bestehen, daß im Resultat zum Element des ferneren Fortschritts herabgesetzt wird. Dies ist geschehen und zwar in der uns richtig erscheinenden Weise in dem Kramerschen Buche, der die Trigonometrie aus dem geometrischen Satze hervorgehen läßt, daß durch ein Seitenverhältniß oder einen spitzen Winkel alle Seitenverhältnisse und alle Winkel im rechtwinkligen Dreiecke bestimmt sein; nur ist der Satz nicht präcis genug gefaßt. Aus diesem Satze her rechtfertigt sich nämlich sogleich die Einführung neuer Namen für die Träger der Seitenverhältnisse, weil diese selber nun zum Element des Fortschritts werden.

b. Die Definition der trigonometrischen Functionen. Von Sinus- u. c. zu sprechen, wenn dieser Name mit der ersten Seite auch wieder verschwindet, wie in Nro. 1, erscheint ganz ungehörig. Die spätere Aufklärung der Functionen als Zeiger wird dadurch nur getrübt. Da übrigens alle drei vorliegenden Bücher die Functionen richtig als Verhältnißsträger behandeln, so scheint es hier überflüssig, das Fehlerhafte einer andern Definition zu erörtern. Die Zeiger in Seitenverhältnissen sind aber Quotienten von Messungsaufgaben, nicht von Divisionsaufgaben; falsch ist es daher, wenn Herr Kramer die Kathete z. B. durch die Hypotenuse erklärt, und unnütz, wenn Herr Koppe beide erst durch die Einheit mißt und die so erhaltenen Zahlen dividirt. Damit erledigt sich dann auch, was Herr Koppe zunächst die Verhältnisse der Dreiecksseiten selbst trigonometrische Functionen der Winkel nennt. Diese Definition beschränkt sich auch sofort auf spitze Winkel, denn sie ruht auf dem rechtwinkligen Stand; und es ist daher eine Erschleichung, wenn Herr Kramer, nach dem z. B. der Sinus richtig als Quotient der gegenüberliegenden Kathete gemessen durch die Hypotenuse erklärt ist, den Winkel von $0^\circ - 180^\circ$ nachsehen läßt, um den Gang der Function von $0 - 180$ zu ermitteln, da es für Winkel über 90° bekanntlich weder eine Kathete noch eine Hypotenuse gibt.

c. Alle Aufgaben aus dem rechtwinkligen Dreieck gehören hieher und gewähren hier eine Uebung, die mit den neuen Symbolen vertraut macht, an sie gewöhnt, das Fremdartige abstreift. Desgleichen gehören hieher die Beziehungen zwischen den coordinirten, reciproken und gleichartigen Functionen, endlich die Formeln für $\sin(x \pm y)$ u. c. und die letzteren weiter zu gewinnenden, wobei nur zu bemerken ist, daß sie für spitze Winkel gelten. Herr Kambly sagt in der Vorrede, er gehe gleich in der Erklärung der trigonometrischen Functionen vom Kreise aus, weil bei dem umgekehrten Gange die fundamentalen Begriffe sich sogleich ohne Härte auf Winkel über 90° erweitern lassen. Wir erlauben uns, ihm im Folgenden einen Weg dazu in der Kürze darzustellen.

d. Die Formel für $\sin (x + y)$ zeigt nämlich, daß auch der $\sin$ eines überrechten Winkels eine mögliche Größe sei, und zugleich die Form für $\cos (x - y)$, daß auch negative Functionen möglich seien. Ersteres führt also zu der Erwägung, ob die bisherige Definition der Functionen so erweitert oder verallgemeinert werden könne, daß sie von dem rechtwinkligen Dreieck loskommt und für andere als spitze Winkel gilt; letzteres aber, da diese Erweiterung immer den Begriff des Zeigers in einem Verhältniß von Strecken in sich haben muß, weil nur der Begriff „Seite eines rechtwinkligen Dreiecks“ fallen muß: daß Strecken müßten negativ sein können, weil anders nicht der Quotient einer Messungsaufgabe von Strecken negativ sein kann.

Es darf nämlich wissenschaftlich nicht eine Uebertragung der Begriffe positiv und negativ, die algebraischer Natur sind, oder wenigstens nur an algebraischen Größen gewonnen, auf geometrische ohne weiteres stattfinden, weder indem man, wie Nro. 2, sagt: „Wird nun die Richtung von oben herab als positiv angesehen, so muß die ihr entgegengesetzte als negativ genommen werden“, noch weniger wie Nro. 3 sagt: „Man pflegt um auszudrücken, auf welcher Seite des Punktes A in einer Linie der Punkt B liege, für alle die Punkte auf der einen Seite von A den Maßzahl ihrer Abstände das Zeichen +, das Zeichen — aber vorzuschreiben, weil dieselben an der entgegengesetzten Seite von A liegen.“ Vielmehr muß das Recht hierzu bewiesen werden. Dieser Beweis setzt freilich eine richtige Behandlung der entgegengesetzten Größen in der Arithmetik voraus, wiewohl ohne diese die Verallgemeinerung des Begriffs entgegengesetzter algebraischer Größen zu dem von entgegengesetzten Größen überhaupt und die Beschränkung des letztern auf geometrische Größen unthunlich ist. Die Allgemeine von der Sache ist nämlich dieß, daß die negative Größe entsteht, wenn die aufhebende Thätigkeit über den Anfangspunkt der erzeugenden hinaus festgesetzt wird.

Nach diesen Betrachtungen ergibt sich dann leicht die allgemeine Definition der trigonometrischen Functionen des Winkels zwischen der positiven Abscissenhalbachse und dem Leitstrahl als Zeiger in den Verhältnissen der Coordinaten: Abscisse, Ordinate, Leitstrahl.

Dies ist nun genau die Fassung der Erklärung bei Herrn Kopp während Herr Kramer bei den Seiten des rechtwinkligen Dreiecks stehen bleibt und trotzdem von stumpfen u. Winkeln spricht, Herr Rambly aber nur $\sin$ und $\cos$. an die geometrische Betrachtung der sogenannten trigonometrischen Linien anknüpft und für $\tan$. schon die analytische Betrachtung ($\lg x = \frac{\sin x}{\cos x}$) eintreten läßt.

Sehr viel richtiger hat dagegen Herr Koppe die analytische und die geometrische Betrachtung neben einander durchgeföhrt, was noch consequenter hätte geschehen sollen in § 29, wenn er auch die Formeln für $\sin 2\alpha$, $\cos 2\alpha$ u. auf geometrische Anschauungen zurückgeföhrt hätte, was sich in der That weit hinaus erreichen läßt und als Nebenübung für reifere Schüler vortreflich zu brauchen ist.

Daß keines der drei Bücher die vortreflichen Aufgaben benutzt hat, welche sich im rechtwinkligen Δ ergeben, wenn man die Höhe oder auch noch die Schwerlinien construirt, hat uns verwundert. Auch hätte Herr Koppe aus dem gleichschenkligen Dreieck für die Formeln $\sin \frac{\alpha}{2}$ u. gute geometrische Nebenbetrachtungen entnehmen können.

Wir würden also das Buch von Rambly gar nicht, das von Kramer beengt empfehlen. Ueber die sphärische Trigonometrie des letztern bemerken wir nur kurz, daß er an der Polarecke sich eine gute Hülfe geschoßt hat. Das Buch von Koppe ist für den Selbstunterricht sehr gut. Für den Schulunterricht scheint uns die ausführliche und vollständige Durcharbeitung aller Beweise und Aufgaben nicht wünschenswerth; doch das ist individuell. Jedenfalls ist es — abgesehen davon, daß die beiden auch eine Aufgabensammlung bieten — das reichhaltigste. Für höhere Bürgerschulen würden wir aber doch noch mehr Uebung gebrauchen, auch nicht mit andern als den Vega'schen Logarithmentafeln uns begnügen. Für Gymnasien mögen kleinere und die dem Lehrbuche beigegebene Functionentafel ausreichen.

W. Langbein.

VII.

Dr. Thie me, Math. am G. in Plauen, Populäre Astronomie. Plauen, Schröder. 258 S. 1 Thlr.

Der Verfasser ist durch das Regulativ für die Gelehrtenschulen im Königreich Sachsen verpflichtet, in der Tertia des Gymnasiums „Vorlesge über Astronomie“ zu halten. Eine bloße Naturbeschreibung des Himmels hat er nicht geben mögen, sondern die geringen mathematischen Kenntnisse seiner Schüler für seine Aufgabe verwerthen wollen. Wir dürfen also mit dem Verf. über die Stelle, welche sein Unterricht in der mathematischen Geographie einnehmen soll, nicht rechten. Freilich würden wir denselben als den letzten Ausläufer des mathematischen Unterrichtes in Prima am geeignetsten Plaze finden, und seine Stellung in der dritten Classe kann er nur dem ungerechtfertigten Wunsch verdanken,

daß das Gymnasium auch die höhere Bürgerschule oder die Bürgerschule für diejenigen Schüler in sich fassen möge, welche mit Tertia ihren Schulcursus abschließen. Darunter leidet dann natürlich das eigentliche Publikum des Gymnasiums, und zwar doppelt, weil ihm in Tertia eine Zeit für zweckmäßigere Dinge geraubt wird und weil ihm verwehrt wird, natürlich in I die mathematische Geographie nicht wieder aufgenommen wird, sie mit all den Hülfsmitteln, welche der Gymnasialunterricht in seinem Ende bieten kann, tiefer und einer Gymnasialjugend würdiger erfassen. Der Verfasser hat nun aus der Noth eine Tugend gemacht und sich die Möglichkeit geschaffen, seine so wichtigen Vorträge durch ernste Arbeit für seine Schüler möglichst fruchtbar zu machen. Wir glauben, daß sein Buch seinen Collegen eine dankenswerthe Gabe sein wird. Wir glauben aber, daß auch außer dem Gymnasium das Buch mit Nutzen gebraucht werden können in der Bürgerschule, die in ihrer ersten Classe etwa über dieselbe mathematische Vorbildung wird gebieten können wie der Verf. in seiner Tertia. Die Aufgaben, welche nach Anleitung des Verf. den Schülern zu stellen sein werden, können ihnen wesentlich dienen, um eine Ahnung von der Methode des Astronomen zu bekommen, und jedenfalls werden sie ihnen größere Frucht tragen als die vielen sogenannten Veranschaulichungsmittel, die je künstlicher und desto nutzloser scheinen. Die einfachste Rechnung über die Aberration, die Kepler'sche Gesetze u., deren von dem Verf. in der That sehr verständige gegeben sind, führt den Schüler tiefer in den Bau und die Bewegung der Weltkörper ein als die schönsten Planetarien, Tellurien u.

Der Verf. hätte vielleicht manche Tabellen nicht voll berechnen sollen und manche Aufgaben ohne Lösung lassen und neben gelöstem analoge ohne Auflösung geben sollen.

Die Abschnitte des Buches sind: Erde, Sonne, Mond, Planeten, Kometen, Sternschnuppen und Zodiacallicht, Fixsterne. Die sphärische und theoretische Astronomie ist in einander verarbeitet, so daß aus den Erscheinungen durch Beobachtung und Rechnung das Gesetz ermittelt wird, die physische Astronomie ist fast ganz ausgeschlossen, wohl mit Recht, da sie dem Schüler wenig mehr als aufzunehmen zu thun gibt. Der Foucault'sche Versuch hätte wohl erörtert und die Mädler'schen Fixsterntafeln unterfucht breiter behandelt werden können.

Dr. J. L. Bödel, Prof. am Gymn. in Nürnberg, Neue Sternkarte in 2 Blättern Nürnberg, Kloppe.

Die eine Tafel enthält die Sterne, welche eine Höhe von 10° erreichen, die andere dient im Wesentlichen dazu, um uns die zu irgend einer Zeit Nachts am Himmel stehenden Sterne sichtbar werden zu lassen.

lassen; danach ist es also möglich, mit Hülfe dieser Karte sich am Himmel orientiren und die Sternbilder kennen zu lernen. Noch besser würde der Zweck erreicht werden, wenn man die sogenannten Sternbilder gar nicht gezeichnet hätte, sondern statt dieser verwirrenden Zeichnungen von Wagen, Bären, Löwen u. d. die Alignements durch die Hauptsterne gelegt hätte.

W. Langbein.

VIII.

A. Kloss, Katechismus der Turnkunst. Mit 63 eingedr. Abbild. Leipzig, Weber.

Daß Herr Kloss, der Director der königl. Turnlehrerbildungsanstalt in Dresden, ein brauchbares Buch liefern werde, ist zu erwarten. Leider hat die Form desselben dem Verf. öfters eine Hemmung werden müssen. Das Buch soll nicht eine methodische Anleitung für Turnlehrer sein, aber doch eine vollständige Uebersicht derjenigen Leibesübungen enthalten, von denen die Turnkunst zweckmäßig Gebrauch macht. Es ist also aufgenommen: Schwimmen, Eislauf, Fechten, Spiele. Die ersten Abschnitte hätten, wenn der Verf. nicht ein Handbüchlein für Jedermann hätte geben wollen, länger behandelt werden können. In den Freiübungen ist die Spieß'sche Schule unverkennbar. Willkommen wäre gewesen, wenn der Verf. die Methode des Spieß'schen Schulturnens dargestellt hätte, denn alle Schriftsteller über Spieß und Spieß selber scheinen in ihren Turnern lauter auf Schüler vorauszusetzen. Die Namen der Uebungen am Geräth sind aus der Eiselen'schen Schule beibehalten, was nur zu loben ist.

H. Alster, Die höhere Zeichenkunst theoretisch-praktisch, historisch und ästhetisch entwickelt in 50 Briefen. Leipzig, Weigel. XVI u. 232 S. 2 Thlr. 7½ Sgr. Mit Holzschnitten u. c.

Man darf kaum sagen, daß dieß frische Buch seinem Hauptinhalt nach über den Kreis der Schule hinausreiche. Denn der Zeichenlehrer hat überhaupt die Kunst im Auge haben und bedarf es bei den vielen Schimperien, mit denen er täglich zu kämpfen hat, erst recht, durch Anschauung und Lectüre sich sein Ideal ungetrübt lebendig zu erhalten. Dazu kann dieß Buch wohl dienen, und deshalb weisen wir hier auf dasselbe hin, obwohl es eben die Principien der höhern Zeichenkunst entwickelt.

Der erste Abschnitt, die Lehre von der Linear- und Luftperspective, ist für die Schule wohl nichts Neues; leider ignorirt er sogar die Fortschritte in der Methode durch Dupuis. Die folgenden Abschnitte behandeln das Clair obscur, das Zeichnen nach Wypss (mit den genauen

Messungen der wichtigsten antiken Bildwerke), die Zeichenübungen nach dem lebendigen Modell. In diesen Briefen sind es namentlich die Analyse A. Dürer'scher, Overbeck'scher und Raphael'scher Zeichnungen, die den Lehrern zu statten kommen werden. Darauf folgen: Analyse der Landschafts-, Genre- und religiös-historischen Malerei.

Sollte das Studium des Buchs auch nur die Frucht haben, einen oder den andern Leser bedenklich zu machen über die meisten der als Vorlegeblätter dienenden faden oder chargirten Lithographien, und statt derselben auf gute Kupferstiche nach Overbeck, Dürer u. c. hinzuweisen, so wäre das schon ein wesentlicher Gewinn. Daß man überhaupt in der Schule darauf ausgehen sollte, die christliche Kunst dem Verständnisse und dem Interesse der Schüler nahe zu bringen, ihre Bedeutung und Schönheit aufzuschließen, scheint uns unbestreitbar. Das Zeichnen nach der Antike soll nur der Durchgang sein. Damit glauben wir auch, die wesentliche Tendenz dieses Buchs für unsere Sphäre bezeichnet zu haben.

C. Meyer, Normalzeichenbuch. 4 Hefte. Wolfenbüttel, Holte. à 3 Sgr.

Diese Hefte enthalten eine Stufenfolge von Zeichnungen von den ersten Elementen an, so daß neben der Vorzeichnung die Copie des Schülers namentlich im Anfang mehrfach wiederholt werden kann. Ein Uebelstand dabei ist der, daß der Schüler bei jeder Wiederholung über seine letzte Zeichnung hinweg nach dem Original zu sehen hat, daß also seine Fehler sich wohl meistens wiederholen, ja vergrößern werden. Auch müßten oft mehr Zeichnungen von je ziemlich gleicher Schwierigkeit geboten sein, denn an einem Muster kann überhaupt nicht die Sicherheit der Leistung gewonnen werden. Für Lehrer, die nicht selbst Zeichner sind oder nicht jedem Schüler Vorzeichnungen in die Hand geben können, sind die Hefen jedenfalls brauchbar.

W. Langbein.



I. Abhandlungen.

Die populäre und die christliche Pädagogik.

Von C. G. Scheibert.

Diese Ueberschrift mit den an sich aus einander liegenden Begriffen soll uns als Text zur Einleitung der Anzeige und Beurtheilung einer Reihe von hieher gehörigen Schriften dienen, nämlich:

1. Schulreden von Dr. Joh. Christoph Heib, Rector der königlichen Studienanstalt und der königlichen Kreisdarleherschule zu Bayreuth. Nürnberg bei C. Geiger. 1853.
2. Schulreden über Fragen der Zeit von A. T. C. Vilmar, Consistorialrath zu Cassel. Zweite, vermehrte Auflage. Marburg, Elwert'sche Buchhandlung. 1852.
3. Ansprache Kinder und ihre Erziehung. Reden eines Seelsorgers an seine Gemeinde und seinen Lehrer von Johann Daniel Schwarz, Pfarrer zu Braunsdorf etc. Indolstadt, G. Froebel's Commissionsverlag. 1852 u. 1853.
4. Neue Schulreden im Gymnasium zu Nordhausen gehalten von Dr. Carl August Schirlik, Director des Gymnasiums. Nordhausen. 1853, bei Jöbstmann.
5. Pädagogische Aehrenlese oder Wichtigstes und Besteß aus pädagogischen Schriften alter und neuer Zeit während vierzigjähriger Thätigkeit im Schulfache gesammelt und herausgegeben für Schullehrlinge und Schulseminaristen, vorzüglich für Schullehrer etc. von Fr. Faver Heindl, Inspector des Schullehrerseminars für Schwaben und Neuburg. Augsburg, Verlag der Matth. Rieger'schen Buchhandlung. (Ohne Jahreszahl.)
6. Pädagogische Studien, ein Lese-, Lehr- und Bildungsbuch für Volksschullehrerseminare und junge Volksschullehrer. Nach den besten Schriftstellern zusammengestellt und herausgegeben von Dr. Th. Ed. Reysner, Seminardirector in Sondershausen. Leipzig bei Fleischer. 1853.
7. Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht. In drei Theilen. Als Fermente für wissenschaftliche Pädagogik, so wie auch zur Belehrung und Anregung für gebildete Eltern und Lehrer aller Art aus Hegel's sämtlichen Schriften gesammelt und systematisch zusammengestellt von Dr. Gustav Thulow, Professor an der Universität zu Kiel. Erster Theil, zum Begriff der Erziehung, zur anthropologisch-psychologischen und ethisch-politischen Basis, so wie zur Methodik der Erziehungslehre Gehöriges. Kiel, Akademische Buchhandlung. 1853.

8. Das Strafrecht der Schule. Ein Wort zur Verständigung zwischen Schule und Staat von Dr. J. M. Hermann, Großherzogl. Seminarinspector etc. zu Weimar. Zweite Auflage. 1853.
9. Pädagogische Mittheilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens. Mit besonderer Rücksicht auf die Bildung und Fortbildung der Volksschullehrer, für die ihre Leiter und Freunde von L. Kellner. Essen bei Bader.
10. Beiträge zur christlichen Pädagogik und Didaktik von Ludw. Böltz, Pfarrer in Ruffenhäusen bei Stuttgart. Stuttgart, Steinkopf. 1852.

Die Pädagogik hat das Schicksal gehabt, daß sie ungepflegt von den Männern der Wissenschaft wie von den Instituten für Wissenschaft in die Hände von Dilettanten gerathen ist, die sie denn auch so ziemlich in Mißcredit gebracht haben. Das Ergebniß dieses Dilettantismus ist eine Reihe von Marimen, um nicht zu sagen Gemeinplätzen, die für den, der sich um die Productionen auf diesem Gebiete pflichtmäßig kümmern muß, wirklich zuletzt gar langweilig werden. Dazu werden diese alltäglichen Dinge oft mit einer Breite und Gespreiztheit vortragen, die zum wiederholten Lesen derselben auch nicht eben anlockt. Dabei wird oft ein Ton angeschlagen, als sage man etwas ganz Neu und Unerhörtes, was für den, der mehr Bekanntschaft mit dieser Literatur hat, auch nicht sonderlich einladet. Oft wird ein Anlauf genommen, als wäre man sich der Principien, aus denen man entwickeln will, nicht bewußt, und bald sieht man dem Vortrage an, daß solche allgemeine Principien nur wie das Klappern zum Handwerke gehören, denn begegnet den Herren Verfassern nicht gar selten, daß sie mit einem neuen Capitel auch ein neues Princip aufstellen, aus dem sie einen alten Gedanken gleichsam neu aufstutzen. Wenn man nun neben der reichlichen Brochürenliteratur noch die reiche Journalliteratur auf dem Felde der Pädagogik und Didaktik in Erwägung zieht, so sollte man meinen, müßte schließlich doch ein erklecklicher Gewinn sich aus solchem Fleiße ergeben. Aber wir fragen umsonst nach diesem Gewinne. Und daher hat diese populäre Pädagogik wesentlich Schuld. Sie hat gleichsam den Markt mit solcher abgetragener Waare übersüßt, man hat sich von den breiten Wiederholungen müde und satt gelesen, und so entgehen denn auch die wahrhaft förderbaren und tiefer greifenden Gedanken der Beachtung der Lesewelt. Wenn die Verfasser solcher pädagogischen Sachen wirklich das alles gelesen hätten, was sie für ihr Thema doch füglich hätten gelesen haben sollen, ehe sie selber die Hand anlegten, dann wäre gewiß manches Büchlein und manches Buch ungeschrieben geblieben. Am trübseligsten aber ist die Arbeit, die aus dilettirenden Schriften noch Auszüge macht und das ohnehin schon Vereinzelte noch wieder in Bruchstücken und Bröckchen aufsticht. Mit solchen Brosamen ist wirklich Niemande

in der Welt gebient. Sie machen weder den, der sie aufliest, zu einem tüchtigeren Lehrer, noch helfen sie der Entwicklung der Wissenschaft auf, aber mehren nur noch den ohnehin nicht geringen Widerwillen gegen die Pädagogik, weil sie den, der an solche Waare geräth, um seine Hoffnung auf Belehrung, um seine Zeit und auch um sein Geld bringen. Aber damit ist es nicht genug, daß man mit solcher Litteratur den Sinn für gründliche pädagogische Studien abgestumpft hat, sondern es hat dieser Entwicklungsgang der Pädagogik sogar die Folge gehabt, daß alles, was nicht mit der landläufigen Waare umgeht, als absonderlich, wenn nicht abenteuerlich oder idealisirend, unpraktisch und unaussprechbar zurückgewiesen und bei Seite gelegt wird. Die Folge hiervon ist die, daß die rechten Männer sich von diesem Gebiete der schriftstellerischen Thätigkeit mehr und mehr zurückziehen und sich damit begnügen, in ihrem Kreise tüchtige Pädagogen zu sein. Die weitere Folge ist die, daß die Männer, denen das Gestalten der Ideen doch das Raumgeben für eine solche Gestaltung anvertraut ist, sich um das Gerede der pädagogischen Schriftstellerei gar wenig kümmern und es als ein gutgemeintes Herzensergießen still und unbeachtet bei Seite legen, wenn nicht öfters belächeln.

Wenn man hingegen erwiedern will, daß doch nur so lange werden Bücher gedruckt werden, als sich noch Käufer dafür finden, und daß also unsere Deductionen durch die Zahl der erscheinenden Bücher widerlegt würden, so wollen wir nur dagegen erinnern, daß es zwar auf den Universitäten keinen Lehrstuhl für Pädagogik gibt, daß aber in keinem Gegenstande mehr als in diesem examinirt wird.

Denn die vielen tausende von Schulmännern aller Art, die vielen tausende von Theologen nicht allein, sondern die ganze Schaar von Gouvernanten wird in der Pädagogik geprüft. Da wird denn in der Herzensangst vor einem solchen Examen nach allem möglichen pädagogischen Geschreibsel sich umgesehen, seit Niemeyer's Pädagogik wie ein überwundener Standpunct angesehen wird. Aus den pädagogischen Journalen wird die dahin schlagende Litteratur aufgesucht, und siehe da: Alles, was erschienen ist, ist sehr gut, ist so wohl gemeint, ist so verständig und klar &c. Das gibt Käufer aller Art für die Waaren aller Art. Daß aber auch die Kritik nicht die rechte Geißel recht schwingt, um den Trödel vom Markte zu entfernen, das hat seinen Grund eben darin, daß die ganze pädagogische Journalistik wieder nur als ein Nebenbühler und öfters auch nur von Dilettanten gehandhabt wird, deren Kritiker auch nicht immer zu wissen scheinen, daß das nil novi subter solem am meisten in dieser pädagogischen Buchwelt seinen Platz hat.

Dazu ist gar sehr die Humanität Mode geworden, welche Lob wie Tal in schöne Allgemeinheiten zu kleiden weiß und so es mit Niemandem verdirbt. Wohl wäre es endlich einmal Zeit, daß die Kritik ihre Schuldigkeit thäte, oder vielmehr, es ist Zeit, daß die Pädagogik als Wissenschaft eine Vertretung auf den Universitäten und einen Lehrstuhl fände damit sie aus ihrem Dilettantismus herauskomme.

Wie schwach es aber mit dieser populären Pädagogik aussieht, darüber mögen hier nur einige Andeutungen stehen. Seit in dem Revisorwerke der Erziehung von Campe auch die Erziehung vom Mutterleibe an, ja schon im Mutterleibe, einen Platz gewann durch junge und alte Ärzte, die in jenem bändereichen Werke mitarbeiteten, seit der Zögling gehört es zur Ordnung, die Wiege und Windeln auch in der Pädagogik beizubehalten. Seit Rousseau seinen Emil und Niemeyer eine Pädagogik vornehmlich für Hauslehrer schrieb, wird der Lehrer zu seinem Schüler und Zöglinge mehr oder minder isolirt gedacht und die Vorstellung unausgesprochen, aber vorherrschend festgehalten, als ob jeder Mann je einen Zögling hätte; und wenn ja auch das Erziehungs-geschäft in der Schule mit veranschlagt wird, so hat man darüber nie einmal die ersten Fragen ins Klare gebracht und ist bei Lichte beseht über die Unterrichtsschule nicht eben hinweggekommen. Man redet vom erziehendem Unterrichte viel und von Gemüth bildendem und ästhetischem in neuerer Zeit noch mehr, ohne auch nur andere Grundbedingung dazu aufzusuchen als die Handhabung des Lehrobjectes oder die Methode. Daß eine Schulerziehung wesentlich von der Erziehung durch einen einzelnen Mann verschieden sei, daß für sie ganz eigene Grundbedingung vorhanden und für sie andere Maximen gelten als für die Erziehung im Hause, daß man in der Schule mit den schönen Redensarten von Entwicklung der Individualität und von Bekämpfung der Lüge und Anbauen des ästhetischen Sinnes u. nichts beginnen könne, das ahnt man so wenig, daß man in den Vorträgen der Pädagogik kaum einen merklichen Abschnitt da gemacht sieht, wo das Kind in der Schule gebildet wird. Man hat ununtersucht gelassen, welche Aufgabe die Schule im Erziehungsgebiete habe, so daß sie nach den gewöhnlichen Vorträgen der Pädagogik fast nur als ein wohlfeiles Surrogat für die Erziehung und den Unterricht durch einen Einzelnen erscheint. Wenn man von anderer Seite einmal sich auf die Schule geworfen hat, so hat man die Schülermassen gedacht wie eine einheitliche Person, und man hat Regeln und Vorschläge gegeben, die weder schädliche noch andere Folgen haben. Daß die Knaben nach sittlicher und geistiger Befähigung, daß der Lehrer nach Intelligenz und Charakter, daß die Familien der Kinder

nach Stand und Lebensansichten so ganz und gar verschiedene sind, und daß alle diese Factoren bei der Schulerziehung mitwirken, das hat man bisher ganz übersehen, ja wohl die dahin schlagenden Untersuchungen als fruchtlose Spitzfindigkeiten oder als unausführbare Idealistereien bei Seite gelegt. Oder meint man, die bis zum Ekel wiederholten Schreibereien über Stellung der Schule zum Staate, zur Gemeinde, zur Kirche, zum Hause hätten auch nur ein einziges Lichtfünkchen über dieses Verhältniß für die Erziehung in der Schule und durch die Schule geboten? Man hat nicht einmal aufgehellt das Rechtsverhältniß zwischen Schule und Haus, sondern endet mit der Phrase: man solle zusammenwirken, wie wenn das immer möglich, ja nur immer zulässig wäre. Wohl ist es Mode geworden, dem Methodisiren und den Pädagogen, die Alles an der Methode machen wollen, einige Fußtritte zu geben; aber die mit der Methode dargebotenen Reden von Christenthum und Pietät und Gemüthlichkeit und Herzensbildung und ästhetischem Sinne u. sind in einer Unbestimmtheit geblieben, mit der die Schule nichts zu beginnen weiß und, so weit die Erfahrungen reichen, auch noch nichts begonnen hat. Man hat alle Lehrgegenstände besprochen; aber wie alle zusammenzufassen, wie alle von einem Schülergeiste verarbeitet werden können, wie die vereinzeltten Vorstellungsmassen in eine gegenseitig sich weckende und sich verstärkende Beziehung gesetzt werden können und müssen, wenn sie für etwas mehr als für: Examina da sein sollen, nach solcher Untersuchung sieht man sich vergebens um. Man lobt und tadelt, empfiehlt und verwirft je nach dem Standpuncte, auf dem die Schriftsteller stehen, ohne auch nur zu ahnen, daß der gegnerische Standpunct andere Ansprüche verlangt als die des alten Herkommens oder der allgemeinen Ansicht. Anderseits bekämpft man Gegner, die nirgend existiren.

Doch genug der Klage. Einen wesentlichen Nutzen hat diese Litteratur: sie bildet durch das immerwährende Wiederholen derselben Gesellen endlich eine gläubige Majorität. So ist der sogenannte Humanismus, der Realismus als Majoritätsmeinung geworden, so ist der sogenannte deutsche Unterricht mit seinem Aufsatze und was sonst noch drum und dran hängt, durch eine Majoritätsmeinung zum Bildungsmaß geworden, dessen goldwägende Feinheit Niemand bezweifeln darf und Gefahr, verfeßert oder als Sonderling bezeichnet zu werden. So die höhern Bürgerschulen in gewissen pädagogischen Regionen in den Bereich des Banalismus, wenn nicht gar des Demokratismus gelangt. Kurz, solche Litteratur bildet durch ihre stets wiederholten Schlagwörter nach und nach eine Art Meinung, die als unbezweifelbare Ueberzeugung zuletzt sich Geltung schafft. Wir wollen nur auf die Begriffe

hinweisen, welche jetzt im Krystallisierungsmomente begriffen sind, nämlich Concentration, Vereinfachung des Unterrichts in der Volksschule, Christlichkeit und Kirchlichkeit in allen Schulen, Erziehung durch die Schulen neben dem Unterrichte. Von solcher Majoritätsmeinung aus wird denn auch die Schule und das Schulwesen im Kleinen wie im Großen gelenkt und die Thätigkeit des Einzelnen und die Leistung einer Schule und einer Schulgattung beurtheilt. Solche Majoritätsmeinung wird als Erfahrungssatz mit einer Zuversicht hingestellt wie ein Regulator und wird gehandhabt als Regimentsstab, gegen welchen sich mit besserer Einsicht aufzulehnen ein Vergehen sondergleichen ist. Wer im Besitze solcher Majoritätsmeinung ist, der gilt als vollendet Pädagoge und wird auch getrost von Jedem und am meisten von ihm selbst für den anerkannt, der in pädagogischen Fragen alles weiß. Es wird es denn natürlich äußerst wichtig, sich genau nach der landläufigen Waare umzusehen und auf den pädagogischen Märkten die Zufuhr zu beachten, um zu wissen, wie man sich zu drehen und zu behaben hat, um auch noch im Lehramte als ein erträglicher Lehrer zu gelten.

Zu keiner Zeit aber wird solche Beachtung wichtiger, als in welcher eine solche Umbildung der Majoritätsmeinung vor sich geht, denn dann gibt es Widersprüche nach Theorie und Praxis, die ohne solche Wahrnehmung unerklärlich und in mancher Beziehung unerträglich sein würden. So ein Zustand ist mehr oder minder jetzt in der Schulwelt. Die sich bildende Majoritätsmeinung drängt auf Vereinfachung, Vertiefung, Verinnerlichung, Berufsbildung hin; aber Examina und Prüfungen aller Art stammen aus der Zeit, wo Allgemeinbildung, Intelligenz, Aufklärung über alles und Wissen in allem die Majoritätsmeinung bildete; die sich heute bildende Majoritätsmeinung neigt mehr zum demagogischen Lehren und fordert strengere Erziehung; der Maßstab der Schulleistungen stammt aber überall noch aus der Zeit, wo die Rationalität im weitesten Sinne des Wortes das Lösungswort der pädagogischen Majorität war. In solchen Zeiten eines so tiefen innern Widerspruches, welchen Widerspruch diejenigen, welche ihre Pädagogik eben aus solcher Majoritätsmeinung schöpfen, selten ahnen und fast nie kennen, wird es nun gar schwer, sich im pädagogischen Berufsleben recht zu finden; man muß da in Wort und Schrift mit den neuesten Sprechern einstimmen, muß aber in Wort und That den alten Principien huldigen; man muß sich behaben, als wäre es alles neu geworden und muß ruhig im Alten beharren, weil noch die alte Majoritätsmeinung in Gesetzen, Verordnungen und Institutionen und Gewohnheiten ihre Macht ausübt. So wird denn für den warm theilnehmend

und persönlich betheiligten Zuschauer eines solchen Processus der Wunsch rege, es möchte die Masse von pädagogischen Schriften sich noch mehr häufen, um rascher den Proceß zu Ende zu führen und zur endlichen Entscheidung zu bringen.

Aus jenen allgemeinen Begriffen arbeitet sich nun neuerdings der Begriff einer christlichen Pädagogik heraus. Es scheint bisher noch zum Tone zu gehören, sich dem nicht direct zu widersetzen, mindestens ist uns keine Oppositionsschrift zu Gesichte gekommen. So weit bis jetzt der Gang der Litteratur zu übersehen ist, so tritt dieser Begriff in zwei wesentlich verschiedenen Modificationen auf. Von der einen Seite will man neben dem, was man in den Schulen hat, nur auch mehr und vorzugsweise auf den Unterricht in der Religion oder auch im Christenthum mehr Nachdruck legen; von der andern Seite will man das Christenthum zum eigentlichen pädagogischen Principe in den Schulen erheben und von ihm die Pädagogik und die pädagogische Thätigkeit begreifen und construiren. Jene wollen das Christenthum als ein Accidens, diese wollen es als Substanz der Schulen; jene wollen ihren Zweck durch den Schulunterricht, diese durch das Schulleben erreichen; jene suchen nach Unterrichtsstoff und Pensum, diese nach christlicher Ueberzeugung, Begegnung und nach christlichem Leben; jene können und wollen ihren Zweck neben der Kirche, diese nur mit der Kirche oder eigentlich nur durch sie erreichen. Die Einrichtung von christlichen Gymnasien und die Behauptung der vorhandenen, sie seien auch christliche, ist bereits ein sachlich gewordener Ausdruck dieser Idee und ihrer Zwiespaltigkeit. Wird nun wieder, so steht es leider, davon abhängen, wohin sich die Majorität neigen wird, denn bis jetzt sehen wir nur erst eine populäre Behandlung dieses Begriffes und dürfen nach dem Stande der pädagogischen Litteratur so bald nicht eine wissenschaftliche Behandlung erwarten. Was bis jetzt mindestens davon vorliegt, ist unserer Ansicht nach noch weit von einer wissenschaftlichen Feststellung entfernt, um so mehr entfernt, als sich in den Schriften, die nach dieser Seite neigen, der Art von Mißachtung des bisherigen pädagogischen Denkens mehr oder minder kund gibt und sie nur zu deutlich verrathen, daß sie trotz vieler Citate doch nicht das beachtet haben, was bereits für eine wissenschaftliche Begründung des Begriffes geschehen ist. Schon die Auseinandergehen der Ansichten ist ein hinlänglicher Beweis dafür, daß man sich der Principien nicht klar bewußt ist, nach denen man eben in der Schule die Christlichkeit zu fordern hat, sondern daß man nun diesen Begriff, wie er nun eben auftaucht, irgendwie einreißt; aber auch selbst diejenigen, welche den Begriff des Christlichen zum Ausgangs-

punct der Pädagogik wählen, sind trotz ihrer Mißachtung der bisherigen pädagogischen Bestrebungen befangen in der Ansicht, als ob mit diesen neuen Geistes nicht vieles Andere neu werden müßte. Wir wollen hier nur erinnern an die Lehrerbildung, an Bedeutung der Intelligenz, an Wichtigkeit der Schulkenntnisse, an Werth der so oder so bestandenen Examen, an Wesen und Art der Schulzucht, an Stellung zum elterlichen Hause. Es ist schier nicht anders, als ob man von der einen Seite der Schule ein neues Kleid anhängen und von der andern Seite ihr so einen Heiterkeitstrunk eingeben wollte und sich nun getröstete, unter dem Gewande oder durch den Trunk werde nun die Erneuerung von selbst vor sich gehen selbst wenn man den ganzen alten Adam wohl conservirte.

Wir fürchten nun alles Ernstes, daß leider die populäre Art und Weise, wie dieser Begriff sich einführt, dahin führen wird, denselben mit in das Gebiet der Phrasen herabzuziehen und sich einzubilden, eine christliche Pädagogik und eine christliche Schule zu haben, wenn selbiger Begriff recht oft in den Lehr- und Lectiionsplänen paradiert. Wir fürchten dies um so mehr, je mehr es Sitte wird, die papiernen Penssen für die Schule zu halten und die Controle über die Penssen für eine Schulleitung.

Um nun den Lesern eine Charakteristik der oben genannten Bücher zu geben, sei nur noch vorweg bemerkt, daß der Raum kein Eingehen auf eine Specialkritik gestattet.

Die Reden des Herrn Held. Die wichtigsten hier behandelten Themata sind: 1. Ueber die Bedeutung öffentlicher Preisvertheilungen für die Schüler öffentlicher Lehranstalten. Der Herr Verf. hat alle Gefahren darin gesehen und ausgesprochen, und sein Vortrag mag die Directoren, welche zu gleichem Thun verdammt sind, zeigen, wie man gegen das Unpädagogische, wenn nicht Unsittliche solchen Thuns wenigstens mit Worten ankämpfen könne. Wir unsererseits würden, wenn wir solche Preise vertheilen müßten, kein Wort darüber weder an Schüler noch an Publicum verlieren, sondern das Geschenk den Schülern flüchtig hinreichen, um ihm so durch Schweigen die Bedeutungslosigkeit auszusprechen.

2. Für das Leben, nicht für die Schule. Wie oft ist diese Thematik wohl abgehandelt und wie weit haben die populären Pädagogen die Frage zur Entscheidung gebracht? Das Immerwiederaufnehmen dieses Thema's ist die Antwort auf diese Frage. Auch hier wird sich nach den mannigfaltigsten Seiten hin ergangen, und man fragt doch am Ende was denn des Redens Endergebniß gewesen.

3. Ueber das Verhältniß des Unterrichtes in den altclassischen Sprachen zu dem Christenthum. Die Gefahren werden nicht in Abrede

gestellt, und das ist zu loben; aber das Gegengewicht, was der Verf. auch jetzt schon gegeben glaubt, wiegt nicht schwer genug, um das Uebel aufzuheben. Das Uebel wird gefunden in Ueberschätzen des altclassischen Alterthums und in der Beschäftigung mit dem Phantasie erregenden Heidenthum und mit der heidnischen Moral; aber der Herr Verf. meint, der schon im Kinde befestigte, von der Kirche gestärkte christliche Glaube gebe ein vollkommen ausreichendes Gegengewicht; auch stehe die heidnische Moral ja nicht durch und durch dem Christenthume entgegen; auch lese man ja mit Auswahl und man habe ein Wort der Warnung. „Und so wird denn“, sagt der Herr Verf., „weise und im christlichen Sinne geleitet, die Bildung unserer Jugend an den Werken des classischen Alterthums, der christlichen Gesinnung derselben nicht gefährlich werden, sie wird dieselbe fördern und unterstützen. Durch das ganze Leben und durch die ganze Kunst und Litteratur der Griechen und Römer, namentlich in ihren besten Erzeugnissen, zieht das religiöse Element, so wie es ihnen gegeben war, hindurch. Frömmigkeit gegen die Götter war ihnen erste Tugend und nach ihren Gesetzen zu leben erstes Gesetz. Ihr bürgerliches und häusliches Leben ruhte auf dieser Basis, und was sie thaten und was sie unternahmen, ging von religiösem Anfange und gottesdienstlichen Handlungen aus. In der Erhaltung dieser Frömmigkeit und dessen, was aus ihr folgt, erkannten ihre Weisen die Bürgschaft des Glückes und der Erhaltung für Staaten und Familien, in dem Aufgeben jener Frömmigkeit und in der Verletzung der für göttlich gehaltenen Gesetze den gewissen Grund des Unglücks und des Verderbens. Wante dieß so sein selbst bei den unreinen, kleinlichen Begriffen, mit welchen die Ahnung des Göttlichen sich im Alterthum befriedigen mußte, wie wird es erst Pflicht des Christen sein, dem das Wort der Offenbarung gesprochen hat, das Wort der göttlichen Liebe und von der göttlichen Liebe, sein Leben im Hause und in der bürgerlichen Gesellschaft in allem auf Gott und seinen Willen in Beziehung zu setzen und mit den Vorschriften einer christlich-sittlichen Weltordnung in Einklang zu bringen.“ Unsere Zweifel gegen die glückliche Vertheidigung des Herrn Verf. sind folgende: Er sucht das Correctiv zunächst außer der Schule; wankt die Kräfte außer derselben in einer Wirksamkeit, die sie in vielen Fällen nicht haben; meint mit Mahnungen und Warnungen gegen das Uebel wirksame ankämpfen zu können; er übersieht, daß eben die Schule im Gewicht habe, das den jungen Menschen meistens aus der Familie heraushebelt. Endlich sagt die letzte Beweisführung, daß zum Glück der Staaten nur Frömmigkeit gehöre, und der Schüler wird fragen: Warum soll es denn eine christliche sein? Die Schlange sagte

auch: Sollte Gott wirklich gesagt haben, ihr sollt nicht von dem Baum essen?

4. Ueber das Verhältniß des Unterrichtes in den altclassischen Sprachen zur Muttersprache. 5. Ueber den Werth der Gedächtnißübung auf den Schulen. Es wird hier mit Recht dem Materialismus der Bildung gegenüber dem Formalismus das Wort geredet, d. h. der Verstand will in der Schule dem Gedächtnisse ein Material schaffen.

6. Ueber einige Bedingungen, von welchen das Gedeihen der öffentlichen Schulen abhängt. Außer den unerläßlichen äußerlichen Lebensbedingungen rechnet der Verf. dahin die Dauerhaftigkeit und Stetigkeit ihrer Grundlagen, ihrer Verfassung und ihrer Einrichtungen. Doch solle auch innerhalb einer vom Staate gegebenen Sphäre ein gewisses Maß Freiheit und Selbständigkeit ihr bleiben.

Andere Neben sind mehr individueller Natur; aus allen aber spricht ein ernster Geist; aus allen wird man lernen, wie man solche Themen populär zu behandeln hat.

Das Werk ad 2 von Herrn Vilmar athmet einen entschieden christlichen und kirchlichen Geist. Schon die behandelten Gegenstände geben davon Zeugniß. 1. Ueber das Verhältniß der Gymnasialstudien zum christlichen Glauben und zur christlichen Kirche. 2. Von dem Irrthum einer allgemeinen geistigen Gleichheit der Menschen. 3. Von dem Weltmenschen und Hausmenschen. 4. Von dem Amte der Schüler. 5. Von dem Vorwurfe, den man den Gymnasien gemacht hat, daß sie den Geist der Auflehnung nähren. 6. Ueber die Frage, warum so viel Gutes, was in den Schulen gelernt werde, sobald wieder verloren gehe. 7. Von der Pflege des kirchlichen Bewußtseins in den gelehrten Schulen. 8. Von der geschichtlichen Erziehung. 9. Von einigen Zeichen der modernen Barbarei. 10. Ueber die Erziehung, welche die Aufgabe der Gymnasien ist. 11. Von den falschen Propheten unserer Tage (1842). 12. Ueber den Communismus (1843). 13. Von der Thatenlosigkeit unserer Zeit. 14. Ueber das Verhältniß der Pädagogik zur Theologie. 15. Dein Volk ist mein Volk und dein Gott ist mein Gott. 16. Von einigen vermeintlichen Vorzügen und wirklichen Mängeln unserer Zeit (1845). 17. Ueber die Natur und die Bedeutung des christlichen Zeugnisses. 18. Die allgemeine Erschlaffung unserer Zeit (1846). 19. Die Hauptzüge der verschiedenen christlichen Berufsarten. 20. Von der Zukunft der Kirche. 21. Wie die Gegenwart auf Christus und seine Kirche hinweist (1848). 22. Vom Frieden Gottes. 23. Von der Ueberschätzung der Wissenschaft (1849). 24. Die göttliche und dämonische Seite der Wissenschaft.

Wir werden für unsere Leser nur die mehr pädagogischen Themen

zur Betrachtung ziehen. In Betreff des ersten Thema wird gesagt: „Es ist in der gelehrten Welt Mode geworden, die humanistischen Studien als das Hauptförderungsmittel der Reformation und wieder die Reformation als die rechte Mutter der humanistischen Studien zu preisen. Versteht man unter Reformation mehr als bloße Aenderung des Lehrbegriffs, mehr als eine bloße Vereinfachung und wissenschaftliche Darstellung der Theologie, versteht man darunter eine Wiedererweckung des christlichen Glaubens und Lebens, so ist jenes Lob nur in sehr beschränktem Maße richtig und gültig. Diese Studien der griechischen und römischen Literatur, ausschließlich betrieben, haben während des sechzehnten und siebenzehnten Jahrhunderts nur zu sehr dazu gedient, die Völker, vorzugsweise das deutsche, ihrer selbst, ihrer eigenthümlichen Sprachen, Sitten und Rechte vergessen zu machen, insbesondere unser Volk seiner wahren und höchsten Bestimmung, Träger der erfüllten Verheißung, Träger des Christenthums zu sein, zu entfremden; — sie haben dazu gedient, eine größere Scheidewand zwischen Gelehrten und Nichtgelehrten aufzuführen, als mit der Gemeinschaft des christlichen Glaubens verträglich ist; sie haben besonders seit dem achtzehnten Jahrhundert dazu gedient, das Heidenthum auf gleiche Linie neben das Christenthum zu stellen und das sogenannte „allgemein Menschliche“ dergestalt hervorzuheben, daß man die Erbsünde belächeln und die Erlösung entbehrlich finden konnte.“ Der Herr Verf. will nun die Ueberschätzung abgethan wissen. In den altclassischen Studien soll die freie Dienerin der Kirche gesehen werden. Ihr Werth liege vornehmlich darin, daß wir uns in einer fremden Persönlichkeit wieder finden, uns an derselben erkennen lernen. So gerne wir diesen letzten Satz einräumen, daß die Bedeutung der altclassischen Studien in dem Versenken in eine andere Persönlichkeit vornehmlich gesucht werden müsse, und so gerne wir auch glauben möchten, daß auch diese Versenkung ein dem christlichen Versenken in die Gottheit Christi verwandtes Moment habe, so ist uns doch der Zweifel geblieben, ob nicht eben auch Mancher oder nicht gar Viele in dieser Vertiefung stecken bleiben, kaum sich und noch weniger Christum wieder finden. Wir vermüssen wirklich ein Gewicht, welches jene obige ernste Auflage in der Waagschale aufhebt. Es beruhigt nicht, wenn der Herr Verf. nun nachweist, wie die Hoffnung, welche man auf die deutsche Sprache und Literatur gesetzt habe, nicht ganz in Erfüllung gegangen sei und nicht in Erfüllung gehen könne, weil ihnen ein ernstes Studium nicht so zu gewinnen sei. Es reicht uns auch noch nicht aus, wenn er von der Mathematik sagt: „Alle andern Disciplinen schweben in der Gefahr, zur Halbheit im Wissen und Erkennen zu verleiten; die Mathematik allein

„nicht . . . der Dienst, den somit wohlangelegte und wohlgeleitete mathematische Studien schon auf dieser Stufe der christlichen Kirche leisten, ist ein sehr bedeutender.“ Von der Geschichte sagt der Herr Verf.: „Nur insofern es eine Erlösung gibt, gibt es eine göttliche Weltregierung und Vorsehung, und nur insofern es eine solche gibt, gibt es eine Welt- und Völker- und Menschengeschichte. . . Halten wir diesen Mittelpunkt nicht fest, so kann es nicht fehlen, wir verlieren uns in einer Masse unnützer . . . Einzelheiten und setzen in die Mitte der gewaltigen Bewegungen der Völker . . . unser kleines, kleines Ich . . . Wir werden doch, sollen die historischen Studien auf unsern gelehrten Schulen in richtigem Verhältnisse zu dem christlichen Glauben stehen, wieder zurückkehren müssen zu der Betrachtungsweise, welche bis in das siebzehnte Jahrhundert, bis dahin, wo das überwiegende Eindringen altheidnischer Cultur die germanisch-christliche in den Hintergrund drängte, allgemein herrschend war.“ Vom Religionsunterrichte wird gesagt: „O, gebt auch hier, gebt, nicht geblendet von der Eitelkeit der Wissenschaftlichkeit, gebt auch hier eben keine Religionslehre, gebt eine Glaubenslehre! . . . Laßt weg alle Systeme von Dogmatik und Moral! Zieheth die Kleinen durch das Gesetz, lehret sie die Verheißung kennen an dem Volke Gottes und seiner Geschichte, zeigt ihnen die Erfüllung, als die Zeit gekommen war. Dazu braucht ihr keine Compendien, keine Hefte, keine Collectaneen und Apparate, nur ein Buch, ein Buch, welches man freilich gelesen und wieder gelesen und mit tausend Schmerzen erfahren haben muß, wenn man darnach lehren will. Lest es aber in der Muttersprache; laßt euch auch hier die Eitelkeit nicht verlocken, das neue Testament griechisch zu lesen. Glaubt nur, eure Schüler lesen Philologie heraus, aber nimmermehr Christenthum.“

Hieraus sehen die Leser, daß der Herr Verf. kühn und muthig die Schäden bloßlegt und es nicht als Director einer Anstalt für ein Brechen hält, Mängel aufzudecken und Beichte zu halten, denn die Angaben, wie zu unterrichten sei, welche Dinge zu vermeiden seien, welche Richtung innezuhalten, sagen eben, daß es noch nicht so ist. Die Rede ist 1837 gesprochen, wir schreiben jetzt 1853. Der Director des Gymnasiums zu Marburg ist jetzt Consistorialrath zu Cassel. Ob die Gymnasien wohl eine Notiz von dieser Rede genommen außer demjenigen, auf welches der Redner Einfluß gehabt hat? Hiermit soll nur auf die einleitenden Bemerkungen hingewiesen werden.

In der vierten Rede über das Amt der Schüler beginnt der Redner so: „Heidenthum und Offenbarung, diese beiden unverkennbaren Gegensätze — unvereinbar auf dem ganzen weiten Gebiete des göttlichen und

menschlichen Lebens — zeigen ihren unverföhnlichen Widerstreit auch in der Weise, wie das eine und wie die andere die Kinder, ihr Dasein und Leben, ihre Entwicklung, ihre Erziehung, betrachtet und behandelt. ... Was man ehemals Republik, jetzt Zeitgeist nennt, ist die höchste Staffel, zu welcher das antike wie das moderne Heidenthum die Kinder und ihre Erziehung zu erheben vermag, ehemals aus natürlicher Blindheit, jetzt aus absichtlichem Verschließen der Augen gegen den Geist Gottes, welcher den Geist der Zeit straft und am jüngsten Tage richten und verdammen wird." Das Amt der Schüler, wird gesagt, sei die Erhaltung der Schule, die Erbauung und Sicherung der christlichen Kirche, die Fürbitte für ihre Lehrer. Uns drängt sich hierbei die Frage unabweisbar auf, ob denn wirklich die Schüler zu solchem Amte fähig sind, ehe sie in die Schule kommen, oder ob sie durch die Schule dazu befähigt werden sollen, und wenn ja, ob dann nicht andere Veranstaltungen nothwendig sind als Unterricht und immer wieder Unterricht. Sollte der erste Vortrag nicht gesagt haben: Die Schüler sind solcher Amtsführung nicht fähig, mindestens es nicht durch den Unterricht geworden?

In der fünften Rede, von dem Vorwurfe, daß die Gymnasien den Geist der Auflehnung nähren, sagt der Herr Verf., der Vorwurf habe ursprünglich mehr die Universitäten getroffen, aber er wolle die Nahrung nennen, welche auch schon in den Gymnasien geboten werde. Er nennt Unruhe, welche sich wohl der regsamsten Gymnasiasten bemächtige, das Neue und immer Neues begehre, und die Ursache liege in dem unaufhörlichen Abändern der Lehrpläne wie der Schuleinrichtungen, in dem Mangel der Stätigkeit in den Schulen. Ein zweiter Vorwurf ist der Hochmuth, der dritte der Geist der Irreligiosität, des Unchristenthums und der Widerchristlichkeit. Dieß ward 1839 gesprochen. Niemand hat widersprochen, und das Thun ist beim Alten geblieben, und man wundern sich höchlich, wenn man doch schließlich vom Volke aus christliche Gymnasien fordert. Die bunten Lehrpläne hat der Verf. übersehen, sie sind das Hauptübel.

Aus diesen Proben werden unsere Leser leicht auf die Behandlung der übrigen Themata schließen. Möge jeder doch das Buch zur Hand nehmen und sich und sein Thun im christlichen Spiegel beschauen; mögen die Gymnasialdirectoren und die noch höher stehenden Leiter dieser Anstalten diese hier niedergelegten Gedanken erwägen, sie mit abweisenden „gut gemeint“ bei Seite legen, damit sie doch einmal über ihre Vergötterung des Alterthums, der Wissenschaft, der Intelligenz und die übrigen Schulgötzen eine Stimme hören, der sie

weder Mißachtung der Gymnasien, noch Neuerungssucht, noch Ideen
siren, noch Unkenntniß, noch Haschen nach Geistreichheit, noch sein
selige Stellung gegen die Gymnasien vorwerfen können. Dem Her
Redner aber reichen wir aus der Ferne freudig und dankbar die Ha
zum Gruße. Sollte derselbe von dieser Anzeige Kunde bekommen,
erlaube er uns einen Gedanken hinzuzufügen. Wenn geholfen wer
soll, so muß die Institution eines Schullebens und einer gesund
Organisation desselben in den Gymnasien dem Unterrichte und i
Zucht zu Hülfe kommen. Mit bloßem Lehren ist nicht mehr zu h
fen, wie denn diese Anstalten in ihrem Entstehen und in der Zeit ih
großen Wirksamkeit, deren sich nun die heutigen so gerne rühmen u
mit welcher sie sich als einem hundertjährigen Erbtheile brüsten, ni
bloße Lehranstalten waren, sondern Institute mit Zöglingen.

Die Reden ad 3 werden den geistlichen Seelsorgern einen gut
Fingerzeig geben können, wie Geistliche vor ihrer Gemeinde die Er
hung zu behandeln haben. Daß sich aber auch hierin der redende Paß
über Mangel an Zeit des Geistlichen für den Religionsunterricht in
Schule beklagt und diese Arbeit von sich ablehnt, das ist uns d
auffallend, die wir auch wissen, was ein Geistlicher zu thun hat.

Die Reden ad 4 von Herrn Dr. Schirliß verbreiten sich über f
gende Themata. I. Am Schlusse des Schuljahres und bei Entlassung
Abiturienten zu Ostern: „Inwieweit können die Gymnasien ihre Zöglin
„für das Leben bilden und erziehen? — Was können die Schulen da
„beitragen, daß es in der Welt immer besser werde? — Was wird
„allen Veränderungen, welche die Zeit im Unterrichte und in der Er
„hung herbeiführt, die Hauptaufgabe der Schulen sein und bleib
„müssen? — Wie der wahre Vaterlandsfreund nur wünschen könn
„daß zwar die alten Zustände, die bisher störend und hemmend e
„das Glück und die Größe des deutschen Vaterlandes eingewirkt hab
„die alten Tugenden im Volke aber niemals untergehen mögen (1850).
Der Herr Verf. meint, es seien alle Leute einig in dem Wunsche ne
einer Vereinigung Deutschlands zu einem in seinem Innern eben
festen und starken, als nach außen hin mächtigen und angesehenen
Bundesstaate. Wir fragen, ob man wirklich darin so einig gewesen si
Es war eben die vom Verf. erwähnte alte Treue, Besonnenhe
und Frömmigkeit, welche der Realisirung des Gedankens der I
telligenz entgegenstand und noch lange entgegenstehen wird. — „V
„einigen gemeinsamen Grundbedingungen des Glückes und der Wo
„fahrt der Völker und Staaten (1851). — Unser Glaube an die Hü
„des Herrn beim Hinblick auf das Vaterland (1852). — Ueber classifi

„und christliche Bildung (1853).“ — Man sieht hieraus, wie hoch der Verf. seine Gymnasiasten nimmt, wenn er sie entläßt. Wir können solches Thun, wie sehr es auch herkömmlich ist, nicht für gut halten, denn alles christliche Ermahnen stellt den jungen Menschen nicht herunter von dem hohen Standpunkte, auf den ihn eine solche Rede erhebt.

II. Reden am Schlusse des Schuljahres und bei Entlassung der Alurienten zu Michael. — „Wie der gute und verständige Mann nach einer Aeußerung des Sokrates an das Vergangene sich erinnern, das Gegenwärtige thun und in Betreff des Zukünftigen sich vorsehen müsse (1846). — Gott der beste Führer auf unserm Lebenswege. — Wie muß die Jugend beschaffen sein, wenn es den Schulen gelingen soll, ihr den Geist einzupflanzen, ohne den es in der Welt nie und nimmermehr besser wird? (1848). — Wie im Laufe des zurückgelegten Schuljahres für alle Schüler sich Arbeit gezeigt habe (1849). — Wie kommt es, daß so viele die Sorge für den Leib über die Sorge für die Seele legen? — Was können die Gymnasien schon ihrem Namen, noch weit mehr aber ihrem Wesen und ihrer Bestimmung nach vor allem von ihren Zöglingen verlangen? — Von dem Mangel an Strenge gegen sich selbst.“ — Solche Themata sind wahrhaft angemessen.

III. Reden zur Vorbereitung auf die heilige Abendmahlsfeier und am Geburtstage seiner Majestät des Königs. — „Unsere Vereinigung mit Christo, nach ihrem Ursprunge, ihrem Wesen und ihren Folgen betrachtet (1846). — Wie wir der Versuchung zum Abfall vom Christenthum am sichersten ausweichen. — Anleitung zur Selbstprüfung, wie sie der heiligen Abendmahlsfeier vorausgehen soll. — Wie wir dem Könige an seinem Geburtstage nichts mehr wünschen können, als daß ihm die Liebe und das Vertrauen, das er zu seinem Volke hat, von diesem erwiedert werden. — Wie der Gedanke an das Vaterland, mit dem die Feier des Geburtstages des Königs aufs engste zusammenhängt, die Jugend in ihren guten Vorsätzen beim Anfange eines neuen Schuljahres bestärken muß. — Unsere Hoffnungen und Wünsche für das Vaterland am Geburtstage des Königs.“ — Uns sind diese Reden nicht individuell genug. Namentlich sagen uns nicht zu die gar allgemeinen und weitgreifenden Beziehungen, die öfters in der Einleitung vorkommen.

IV. Anreden am Geburtstage Luther's und am Schlusse des Jahres am Beginn der Weihnachtsferien. Diese kurzen Ansprachen vor dem Weihnachtsfeste sind uns zu kurz und zu mannigfaltig.

Es bedarf wohl für die Leser nach Anhörung der Themata keiner andern Charakteristik, zumal Herr Schirlitz auf diesem Felde schon bekannt ist.

Ad 5. Die Aehrenlese von Heindl ist ein Sammelsurium, wofüglich hätte ungedruckt bleiben können.

Ad 6. Die pädagogischen Studien von Keyser erwecken in uns die Frage, was für Studien dazu gehören, allerhand hübsche Sachen Poesie und Prosa aus verschiedenen Schriften zusammenzustellen, welche mit Erziehung in näherer und ferner Verbindung stehen und auch ganz von einem Seminaristen und Lehrer zu lesen sind. Wenn aber wir ein solches Gericht aufzusetzen hätten für junge Lehrer und die es werden wollen, so würden wir weniger nach dem Schmackhaften und Reizend und Gefälligen als nach dem wahrhaft Nährenden uns umsehen. Die Aestheterei ist für Seminaristen ein Aufguss, der ohne kernhaftere Speise nicht eben viel Segen wirken dürfte.

Ad 7. Die Aphorismen aus Hegel von Herrn Dr. Thaulow lassen uns trotz der Vorrede von 50 Seiten die Frage thun: wozu die? Die Vorrede verbreitet sich über die Nothwendigkeit, auch beim wissenschaftlichen Fortschreiten rückwärts zu schauen, über allerhand Aberglauben oder Vorurtheile (zu denen wir auch den Satz des Verf. rechnen, welcher sagt: Alles Irdische ist eitel gegen die Wahrheit, und die Wahrheit das Denken, ist unser höchstes und bleibendes Gut) im Allgemeinen und über Vorurtheile und Urtheile gegen und über Hegel, und über Herrn Meiners Schreiben im Jahr 1800 und über Entthronung Hegel's und die Stellung des Publicums zur Pädagogik und über des Verfassers eigene Ansichten, die er vor einigen Jahren über die Wissenschaft der Pädagogik ausgesprochen, und über Auctorität und das Jahr 1848 und über Schleiermachers Pädagogik und über die Schwierigkeiten, auf die der Verf. bei diesem Werke gestoßen ist, und über die Entstehung dieses Buches 2c. 2c. Trotz dieser breiten und zusammenhangslosen Vorrede fragen wir: was soll dieß Buch? Der Pädagogik als Wissenschaft dienen, oder lauter einzelne Aphorismen zusammengestellt werden, die man unter einer Ueberschrift stellt? Sollten Backsteine aus einem Baue wirklich den Bau aufweisen können? Soll Hegel für die Pädagogik erweckt werden? Wenn ihn nicht kennt, der lernt ihn mindestens aus diesen Bruchstücken nicht schätzen; wer ihn aber kennt, der wird es dem Herrn Thaulow nicht danken, daß er ihm solche Schnitzelchen zur Erinnerung an Hegel angetischt. Wir sind darum nicht die Fertigen, welche alles werthlos erachten; aber wir rechnen uns unter diejenigen werdenden, welche nicht mehr Aphorismen brauchen können, und selbst Hegel'sche nicht. Solcher werdenden gibt es heutzutage in der Pädagogik mehrere, Herr Th. sich vielleicht denkt, und wenn auch nicht auf den Kathedern der Hochschulen, so doch auf andern Kathedern.

Damit aber unsere Leser sich überzeugen, mit welcher Mühe hier zusammengesucht ist, wollen wir ihnen einen Paragraphen und zwar gleich aus dem ersten Abschnitte hersehen. a. Allgemeiner Begriff der Erziehung und Bildung, 5 Seiten lang, und da finden wir am Rande neben einzelnen Reichen und einzelnen mit Sperrschrift gedruckten Worten folgende Citate: VIII, 212; I, 399 und 400; VII. b, 82; II. b, 394; VII. b, 95; XVIII, 27; VI, Vorrede XXII; VI, 135; VI, 253; VI, 278; XIV, 430; VIII, 247; VIII, 247; II, 357 und 358; II, 359; X. a, 40 und 41; VI, 278.

Im Uebrigen hat Hr. Th. hier das Material unter folgenden Ueberschriften zusammengestellt: I. Abschnitt. Allgemeines über den Begriff der Erziehung, über das Wesen der Bildung, über die Bedeutung der Familie, des Lebens, der Stände, der Kirche, des Staates für die Erziehung. II. Abschnitt. Wesentliche anthropologische und psychologische Bestimmungen für die Erziehung. III. Abschnitt. Ueber verschiedene pädagogische Punkte, z. B. über Methode, Unterrichtsgegenstände, Behandlung des Zöglings, Disciplin u. s. w. — Zwei Bändchen werden noch folgen.

Ad 8. Das Strafrecht der Schule von Dr. Hanschmann, welches bereits in zweiter Auflage erschien, muß doch wohl in einem bestimmten Maße seine Leser gefunden haben. Wenn den Eltern so ein Büchelchen von Zeit zu Zeit in die Hände gebracht werden kann, so ist das gewiß sehr gut und wirkt auch wohl auf ein richtigeres Urtheilen über die Schulen und Schulstrafen. Es scheint daher auch mehr die Eltern als die Lehrer im Auge zu haben, denn sonst dürfte man wohl andere Anlässe an eine solche Monographie machen. Im Uebrigen steht der Verf. in der Ansicht, daß es auch ein Schulgesetzbuch mit angedrohten Strafen geben soll, um nach solchem Gesetze gegen den Schüler einzuschreiten, denkt an Abschreckung und Verhütung durch die Strafe, will durch den Menschen zur Tugend bilden, und hat nur das einzige Moment der Sittlichkeit im Auge. Selbst wenn wir annehmen, das Büchelchen sollte vornehmlich nur den Eltern einer Bürgerschule, denen man sich mit tiefer eingehenden Untersuchungen nicht kommen dürfe, man sollte doch meinen, es wäre noch in Weimar so viel Christenthum übrig geblieben, daß man Bibelworte nicht bloß als Weisheit des Alterthums zu bezeichnen brauchte, daß man das Vergehen der Kinder noch auf einen andern Grund als das Streben nach Ungebundenheit zurückführen könnte, daß die Strafe auch noch die Bedeutung einer Sühne hätte und daß der Strafact wie das Strafrecht der Eltern wie der Schule von Gott herstamme und in einem an dem Kinde und am einzelnen In-

dividuum sich auch vollziehenden göttlichen Erziehungsplane für das Reich Gottes begründet sei, daß ein anderes als ein Tugendleben gewonnen, eine andere Zucht als die des Gesetzes geübt, ein anderes Bild als das des sittlichen Charakters (so drückt sich der Herr Verfasser aus) im Menschen wieder geschaffen werden soll. Selbst in Weimar meinen wir, könnten die Eltern noch auf der niedrigen Stufe der Intelligenz stehen, daß sie begriffen, wie die Straferechtigkeit der Schule und ihr Zweck mit dem Gesetze und Evangelium gar genau zusammenhängen. — Doch dem Herrn Verfasser hat es nicht beliebt, diese wichtigste Angelegenheit in so altväterlicher Seite zu behandeln, und wir dürfen hinzufügen, daß dieses Büchelchen Juden und Türken auch lesen und die darin gegebenen Regeln über Strafen und Strafrecht auch in ihren Schulen verwenden können. Daß die Schulzucht in einer christlichen Schule sich auch zu einer christlichen Kirchenzucht gestalten muß, davon ist hier in diesem Büchelchen keine Abnung.

Ad 9. In den pädagogischen Mittheilungen des Herrn Kellner, welcher der pädagogischen Lesewelt bekannt und lieb geworden ist, finden wir wieder seine ruhige und besonnene, auf Erfahrungen und Beobachtungen gestützte Betrachtungsweise und nicht minder seine prägnante Form der Darstellung, durch welche auch dieß Buch zu einer angenehmen Lectüre wird. Es wird hier auch mancher anregende, wenn auch nicht eben neue Gedanke geboten. Den tiefen Grund der Betrachtung, des Urtheils und der Vorschläge bietet ein gesundes Christenthum, wie das kaum erwähnt zu werden braucht. Er verbreitet sich über 24 Monographien über folgende Punkte: 1. Eine Art Vorrede über die Berechtigung des Verfassers zu diesen Mittheilungen. 2. Allgemeine Gedanken über christliche Erziehung. 3. Worin das Glück des Menschen gefunden werden müsse. 4. Die Volksschule in ihrem Anschlusse an das Christenthum. 5. Eine Rede über Pestalozzi vom Jahr 1818. 6. Der Lehrplan und die Lehrgegenstände der Volksschule. 7. Anschluß der Volksschule an Familie und Volk. 8. Die Seminarbildung der Volksschullehrer. 9. Die Fortbildung der Lehrer. 10. der Abbé de J'Ep. 11. Ueber Biographien. 12. Wahl der Lectüre. 13. Lehrerconferenzen. 14. Anleitung, wie die Lectüre zu regeln. 15. Volkslied, Räthsel, Sprüche, Wörter, Märchen, Sage und Legende als Bildungsmittel des Volks. 16. Fenelon. 17. Die deutsche Sprache in der Volksschule. 18. Schreiben und Darstellen durch Schrift. 19. Geschichtsunterricht und Poesie. 20. Die Realien. 21. Der Gesang. 22. Jean Paul. 23. Gemüth und Gemüthsbildung. 24. Lesebücher für Seminaristen nebst einer Bezeichnung des oben genannten Buches von Keyser.

Wenn wir den Wunsch aussprechen, der Herr Verfasser möchte sie und da näher und tiefer auf die von ihm angeschlagene Sache eingegangen sein: so soll das nicht ein Tadel, sondern ein Ausdruck unseres Interesses an seiner Darstellung sein. Man möchte eben mehr von dem Manne hören. Aber den Tadel wollen wir doch damit ausgesprochen haben, daß man mit solchen nur anregenden Betrachtungen täuscht, indem man ihnen leichtlich eine größere Wirksamkeit zutraut, als sie in der Praxis haben. Das Publicum, für welches solche Bücher geschrieben werden, muß auch ein individuelles Ergebniß solcher Betrachtungen mit erhalten, sonst wiegt es sich in allgemeinen Gedanken in eine Art Schlummer und träumt dann, mit denselben schon die Sache selbst zu haben. Ein gemüthliches Ergehen ist gar einladend bei und nach mühevoller Arbeit; aber eine Vorarbeit, die des Tages Last erleichtert, ist doch noch mehr werth. Wohl schlagen wir die durch solche Schriften genährte, vielleicht auch geweckte Wärme für das Berufsleben sehr hoch an; aber höher steht uns immer doch der bestimmte Rath des wohlgesonnenen Erfahrungsmannes, der die gewonnene Wärme zur Umsetzung in die That bestimmt anleitet. Der Herr Verfasser ist aber der Mann dazu.

Ad 10. Die Beiträge des Herrn Völter nehmen zu der Volksschule im Wesentlichen das Verhältniß ein, wie die Schulreden des Herrn Bilmar zu den Gymnasien. Sie behandeln folgende Gegenstände: 1. Ein Wort über Formalismus in der Erziehung. 2. Ueber das Turnen in den Volksschulen. 3. Ueber den Vorschlag, unsere Kindererrettungsanstalten in Wehrlianstalten zu verwandeln. 4. Ueber die Erziehung des Gefühls. 5. Ich erinnere mich. 6. Wie kann und soll der Aberglaube in der Volksschule bekämpft werden? 7. Die pädagogische Bedeutung des Märchens. 8. Ueber die Vollkommenheit der Katechese in formeller Hinsicht. 9. Andeutungen für die katechetische Behandlung des ersten Hauptartikels. 10. Entwurf für die katechetische Behandlung des zweiten Hauptartikels. 11. Ueber Volksbildung, Volksschulbildung, Volksschullehrerbildung. 12. Der Volksschullehrer und die innere Mission. 13. Die Sprachunterrichtsnoth in der Volksschule. Ein Vorschlag zur Abhülfe derselben. 14. Zur Lesebuchsfrage. 15. Ueber Concentration des Unterrichts in der Volksschule.

Mit aller Achtung für den Herrn Verfasser, in aufrichtiger und dankbarer Zustimmung zu vielen Ansichten, die er hier niedergelegt hat, dankbarer Anerkennung der Wichtigkeit solcher Stimmen, können wir doch nicht umhin zu bedauern, daß man auf so wenigen Bogen (15) wichtige, tief eingreifende, viel umfassende Fragen abgehandelt sieht. Man nehme nur den eilften Artikel, den der Herr Verfasser auf zwei

Bogen erledigt. Es ist nicht gleichgültig, wie man zu einem richtigen Resultate kommt, wenn man seine Ansichten auch für Andere darlegen will. Um nun zunächst bei diesem Artikel stehen zu bleiben, so nimme der Herr Verfasser zu seinem Schreiben eine Veranlassung von den öffentlichen Zuständen beim Jahreswechsel (1850—51), und schließt von diesem auf das Volksschulwesen. Den Begriff des Volksschulwesens will er gewinnen aus dem Begriffe der Volksbildung. Wir gestehen, daß dieser Gang ein sehr bedenklicher ist. Die Volkszustände hängen gar wenig von der Volksschule ab und sind weder ein Zeugniß für noch wider sie. Man muß gar sehr und gar genau scheiden, was auf Rechnung der Volksschule zu bringen ist, um nicht ungerechte Anklagen gegen die alte Schule und unhaltbare Verheißungen für die neue Schule zu machen. Das Volk wird durch sein Gewerbe, Gemeindeleben, Staatsleben, Gesetze und deren Handhabung und durch hundert andere Dinge noch gezogen. Selbst Steuern, Abgaben, Form derselben und Art der Erhebung wirken eben so sehr mit zur Erziehung als alle diejenigen Gesetze, welche sich auf die persönlichen Rechte des Einzelnen wie seiner Standschaft beziehen. Wie mag man demnach gar aus dem Begriffe der Volksbildung den der Volksschule ableiten wollen, selbst wenn man die Schwierigkeit nicht in Anschlag bringen will, daß nicht das ganze Volk seine Bildung in der sogenannten Volksschule sucht. Aber diese Art der Ableitung ist gefährlich, denn dem Herrn Verfasser sind gewiß alle die Schulpläne und Schulorganisationen bekannt, welche von diesen Begriffen aus zu dem Absonderlichsten, um nicht zu sagen Abscheulichsten gelangten. Wenn der Herr Verfasser nun sagt: „Es gibt eine unmittelbare, nicht durchs Wissen vermittelte Bildung, welche diesen Namen eben so gut verdient als irgend eine andere noch so vermittelte, ja ohne welche alle andere Bildung werthlos ist, ich meine die Herzensbildung. Von dieser Bildung hängt der wahre Werth eines Menschen ab und — in ihr liegt der Schwerpunkt aller Volksbildung“: so ist dieser Satz ein so vager, aus ihm sind so vielerlei Schlüsse zu ziehen, daß jede Ansicht ihn eben so gut wie der Herr Verfasser adoptiren und doch zu den ganz entgegengesetzten Resultaten gelangen kann. Wenn nun aber gar selber der Herr Verfasser mit Herrn Palmer übereinstimmend eine Gefahr der Einseitigkeit darin sieht, daß die neuere Pädagogik sich nach der Gemüthsseite wenden will: so wissen wir nicht, wie die Herzensbildung gegen solchen einseitigen Ausgange schützen soll. Doch der Herr Verfasser sagt nun an einer andern Stelle selber: die Schule sei unter den Organen, durch welche die Tradition des Heilsguts der Nation von Geschlecht zu Geschlecht sich vermittelt

nur ein sehr untergeordnetes Agens, habe nur secundäre Bedeutung, habe es bloß mit Nebenwerk zu thun, und spiele keineswegs eine Hauptrolle. Wir würden nun eben daraus schließen, daß sie sich ihren stillen Winkel zu suchen, und dabei nicht von dem volltönenden Namen Volksbildung auszugehen hat. Obwohl nun der Herr Verfasser den Krimskrams der heutigen Volksschule aus der Vorderthüre herauswirft, und ihm auch nicht die Hinterthüre wieder öffnet, so daß wir unter den Gegenständen nur Religionslehre, Lesen, Schreiben, Rechnen, Uebung im Aufsatzmachen, vaterländische Geographie, vaterländische Geschichte antreffen: so wird er doch nicht läugnen können, daß das Herz doch auch durch andere Gegenstände gebildet werden kann, und daß durch Rechnen und Geographie und Aufsatzmachen das Herz nicht gebildet wird.

Möge der Herr Verfasser nicht zürnen ob dieser Spitzfindigkeiten. Wir sind im Großen und Ganzen mit ihm einverstanden und erlauben uns — falls ihm diese Anzeige zu Gesicht kommen sollte — statt der Kritik auf unsern Aufsatz in der Revue: zur Reform der Volksschule, XXXIV, 1 ff., hinzuweisen.

Wohin aber solche allgemeinen Betrachtungen führen können, davon gibt der Herr Verfasser auch Zeugniß in dem Aufsatze: der Volksschullehrer und die innere Mission. Es wird vom Volksschullehrer erwartet: 1. der Lehrer halte täglich Gottesdienst mit seiner Schuljugend; 2. er übe specielle und individuelle Seelsorge an seinen Kindern; 3. er übe seine Aufsicht über die Schuljugend außer den Schulstunden; 4. er setze sich in Communication mit den Eltern seiner Kinder; 5. er sei seinen Schülern zu einer würdigen Sonntagsfeier behülflich, wozu er sie am Sonntagmorgen vor der Kirchenzeit schon versammelt; 6. er halte Kindermissionsstunden (Sonntag alle Monate einmal etwa); er nehme sich der verwahrlosten Kinder an, die er etwa ganz in Pflege und Zucht nehmen kann; 7. der Lehrer trage auch die Kinder, welche noch nicht in die Schule gehen, auf dem Herzen, nehme ihr ethalben Rücksprache mit den Eltern, theilliche sich bei der Errichtung, Beaufsichtigung und Veröorgung der Kleinkinderbewahranstalten u. s. w.; 8. er suche mit seinen Kindern auch nach der Confirmation in Verbindung zu bleiben, z. B. durch die Sonntagsschule, Gesangvereine, Leitung der Lectüre, Briefwechsel mit denen in der Fremde. So weit seine Betheiligung von dem Lehrerberuf aus. Eine andere Betheiligung giebt es aber noch in seiner Amtsstellung in der Gemeinde aus. 1. Der Lehrer wirke auf Wiederherstellung des Hausgottesdienstes in seiner Gemeinde und stifte dazu etwaige Vereine; 2. er lasse sich die Wiederherstellung einer christlichen Sonntagsfeier angelegen sein. Geht er, so meint der Herr Ver-

fasser, mit gutem Beispiele voran, so kann er Eltern dazu vermögen, daß sie ihre Kinder, Herrschaften, daß sie ihre Dienstboten, Handwerkermeister, daß sie ihre Lehrlinge und Gesellen, Fabrikherren, daß sie ihre Arbeiter nicht zur Sonntagsarbeit gebrauchen und sie zur Eingezogenheit anhalten; 3. er halte Bibelstunden. So lange viele Geistliche dazu keine Lust haben, manche vielleicht auch keine Zeit, sollte der Lehrer als Diakon der innern Mission diese Lücke ausfüllen; 4. der Lehrer mache sich die Errichtung und Verwaltung christlicher Volksbibliotheken zur Aufgabe; 5. er lasse sich die Verbreitung christlicher Erbauungsbücher und Tractate angelegen sein; 6. er suche Leserkreise zu bilden für populäre christliche Zeitschriften; 7. er werde Gemeindecassier für innere und äußere Mission; 8. er wirke für Einrichtung christlicher Gemeindeordnungen und für Besserung des Gemeindelebens; er stifte oder befördere Vereine für Veranschaulichung des Bittels, für Versorgung von Armen (besonders durch Arbeitsgebung) und Kranken (auch Krankenbesuche), Sparvereine u.; 9. er suche endlich auch unter seinen Amtsgenossen Proselyten für die innere Mission zu gewinnen durch Bildung von Lehrervereinen für dieselbe.

Zu solchen Dingen gelangt man, wenn man nicht ein bestimmtes Princip der Entwicklung hat, und schließlich Predigten statt pädagogische Betrachtungen gibt. Solche maßlosen Ausschreitungen schaden der Sache. Wenn ein Volksschullehrer treu seine Schule versieht, hat er schon mehr gethan, als man verlangen kann; ihn in solcher Thätigkeit, wie hier gefordert ist, denken, heißt ihn aus der Sache herausdenken. Wir können das nicht scharf genug rügen. — Maria und nicht Martha hatte das bessere Theil erwählt.

Ueber die Behandlung und Erklärung moderner Classiker auf Gymnasien.

Von Dr. Noiré in Mainz.

Nicht der Parteilust und das leidenschaftliche Ergreifen feindlicher Seiten, nicht das eifersüchtige Abschließen des überkommenen Gutes gegen allen und jeden fremden Einfluß führt zur Wahrheit und zum Fortschritte. *Πάντα δοκιμάζετε*, wenn irgendwo, gewiß vor Allem in den Erziehungs- und Bildungsmitteln.

In dem Kampfe der Neueren gegen die Alten hat man von Seiten der Befechter der Ersteren hauptsächlich geltend gemacht, die Litteratur der Engländer, Italiener, Franzosen, Spanier schließe gewiß eben so viel lebende Momente in sich, wecke auf gleiche Weise den Verstand, regen so sehr die Phantasie an wie die Litteratur der Griechen und Römer. Da sie sei insofern gewiß vorzüglicher, da wir von den letzteren eben nur diejenigen Bruchstücke übrig hätten, welche das Glück oder die Laune des Zufalls uns erhalten, während bei jenen nicht nur die Meisterwerke uns vollständig vorlägen, sondern auch die Menge von Schriften untergeordneten Werthes, welche zur Erklärung jener und zum richtigen Verständnisse des Zeitalters nothwendig seien, einem Jeden zu Gebote ständen. Ferner hingen die Wurzeln und Ausläufer dieser Geistesproducte so mit dem Leben, Empfinden und Denken, mit der Geschichte, Kunst und Wissenschaft der Neuzeit zusammen, daß überall das regste Interesse für dieselben bei einigermaßen vorangeschrittener Kenntniß erweckt werde.

Diese Fragen hier von neuem aufzunehmen und die vielen Gründe für und gegen noch einmal abzuwägen, fühlt sich Ref. weder befähigt noch veranlaßt, neque possum, neque si possem, velim. Das aber möchte er besonders betonen, daß man von der anderen Seite ein gleichendes, aber unzuverlässiges Rüstzeug genommen hat, das Utilitätsprincip, und darüber die Waffen, mit welchen man sich viel besser und sicherer vertheidigen konnte, bei Seite gelassen hat. In der That ist der unmittelbare Nutzen, den man aus dem Erlernen neuerer Sprachen zieht, die Redefertigkeit ebenan gestellt worden, und so ist in den meisten Anstalten nach diesem Ziele gejagt worden, dem Lernenden wahrlich nicht zum Heile, noch dem Princip zum Frommen. Denn das ist gewiß und ausgemacht, so lange nicht Grundsatz den Schwerpunkt einer Lehranstalt ausmacht, ist nur banausische Betreibung gewisser Kenntnisse, aber nimmermehr ideale Heranbildung des lernenden Subjectes möglich. In dem Lernenden aber liegt

ein= für allemal der Ausgangs- und Zielpunct aller Studien; wer außerhalb sucht, geht irre. Dem gläubigen Gemüth genügt ein Strahl — versteht sich, recht betrachtet —, damit es das Dasein Gottes erkenne; der stolze Thor schaut das Weltganze an und sieht Gott nirgend, weil seine Eitelkeit ihm überall sein armes Ich zurückspiegelt. So vernachlässigt auch der unbedeutendste Lehrstoff recht behandelt Geist, Gemüth und Phantasie zu beleben, während in einseitiger Behandlung bald die herrliche Aufgabe zu einem trockenen, abschreckenden Pensum werden kann. So kann z. B. die Geographie, wenn der Lehrer sie lediglich als Hülfswissenschaft zur Geschichte oder Handelskunde betrachtet, in unerquicklich Gedächtnißkram dem Schüler zur Last fallen, während sie als Länder- und Völkerkunde, namentlich seit den riesenhaften Fortschritten der letzten Decennien, gewiß zu den anziehendsten und bildendsten Lehrstoffen gehört.

Will das Gymnasium die ehrenvolle Stelle, die es unter den Lehranstalten bisher einnahm und ruhmvoll behauptete, sich auch für die Zukunft sichern, so darf es von den Grundsätzen, durch die es sich seit Jahrhunderten leiten ließ, keinen Finger breit abweichen. Damit ist aber nicht gesagt, daß der behandelte Stoff sich nicht hier erweitern, dort beschränken dürfe. Im Gegentheil, eine solche Abgeschlossenheit widerspricht geradezu dem Principe, welches zu Grunde liegt und überall Geltung fordert, würde jeden Fortschritt von vorn herein negiren und ertödteten. Die Fortschritt ist etwas von außen her Gegebenes, eine Forderung der Zeitverhältnisse, der Erweiterung der Wissenschaften. Immerhin muß alles, was neu herzukommt, erst so verarbeitet werden, daß es mit dem Ganzen in Einklang steht und als gesunder Saft gleich den übrigen Disciplinen circulirt und zur Ernährung des Individuums beiträgt.

So ist es denn auch mit den Erzeugnissen der modernen Litteratur: sie können und sollen ein großer Hebel sein zur idealen geistigen Entwicklung: versteht sich, so aufgefaßt, wie es dem inneren Bedürfnisse des Lernenden angemessen ist, nicht wie es äußerliche Zufälligkeiten und einseitige Verhältnisse gebieten. Denn wer bloß mechanische Zungenfertigkeit ja selbst wer ein schnelles, übersichtliches Verstehen des Gelesenen anstrebt, der wird eine Chrestomathie aus einigen Scribe'schen und Picard'schen Dramen, ausgewählten Episoden aus Victor Hugo und Alexander Dumas für das zweckmäßigste Lehrbuch anerkennen. Dem Gymnasium aber, welches eine philosophische Behandlung aller Disciplinen nicht allein zuläßt, sondern verlangt, darf dieses nicht genügen; ihm ist es vorbehalten, dem Schüler einen Einblick in die Litteratur des Volkes zu geben, auf Charakter und Schreibart der einzelnen Autoren hinzuweisen, Parallelen ziehen zwischen der modernen Auffassung und der antiken, mit ein

Worte den Schüler anzuleiten, wie und was er später lesen soll, wenn er nach einer höheren Bildungsstufe und Geistesrichtung strebt.

Man mag hier immerhin einwenden: Die Zeit, welche bei der Anhäufung des Stoffes schon so spärlich zugemessen ist, erlaubt eine solche Behandlung nicht. Ich sage: es ist vielmehr eine Zeitersparniß. Denn wer wollte leugnen, daß durch ein concentrisches Zusammenwirken der einzelnen Disciplinen, durch eine gleichförmige Behandlung des Lateinischen, Griechischen außerordentlich viel Vorschub geleistet wird? Welcher Lehrer hat noch nicht die Erfahrung gemacht, daß der Schüler, welcher durch das Erlernen einer antiken Sprache geschult war, mit größter Leichtigkeit die modernen erlernte? Wie es mit dem Ueberwinden der Anfangsgründe ist, so verhält es sich auch mit dem Studium der Vorangegangenen. Da mag ich einem strebsamen Schüler noch so viel Phrasologien vortragen, er wird nimmermehr sein Heil darin finden; ich mag ihn noch so sehr mit entretiens und discours ergötzen wollen, es wird ihm eine gewisse Leere in seinem Geiste bleiben. Dagegen betone ich hauptsächlich das wahrhafte, eingehende Verständniß eines gehaltvollen Schriftstellers und lasse das übrige Mechanisch-Sprachliche nebenher einfließen, so wird er eine stete Aufmerksamkeit und volle Befriedigung an den Tag legen, und das sprachliche Wissen wird selbst in diesem secundären Erlernen nur um so tiefer haften, weil es in Augenblicken der intensivsten Geistesanstrengung mit aufgefaßt wurde. Aber, selbst abgesehen davon, glaube ich zuversichtlich und habe schon vielfache Proben dafür, daß der Lehrer, welcher seinen Stoff recht anziehend zu machen versteht, dem Schüler den besten Impuls gibt, alles das, was zum Verständniß desselben nothwendig ist, durch häuslichen Fleiß sich zu erwerben. So wird also bei befähigten Schülern der Lehrer schneller zum Ziele kommen, welcher ein einziges Musterwerk eines Autors mit den Schülern so durchnimmt, daß ihr Sinn für die Schönheiten der Ideen und des Ausdrucks regt wird, als derjenige, welcher an einem Escribe'schen Drama Regeln und Phrasologien einüben läßt. Damit soll keineswegs gesagt sein, daß nicht auch in den neueren Sprachen die Grammatik sehr viel Bildendes habe; vielmehr kann an Synonymik und Präcision des Ausdrucks, Drehen und Wenden des Gedankens, um den Sprachgeist nicht zu verletzen, Scharfsinn und Witz des Schülers außerordentlich geübt werden; aber auch dieses gehört mit zur philosophischen Methode, und wird wohl von denen, welche nur den Nutzen, das Erlernen der Sprache vor Augen haben, nicht berücksichtigt werden. — Endlich bedarf es wirklich für einen Schüler, der bereits in die Meisterwerke des classischen Alterthums sich hineingearbeitet hat, nur einzelner weniger Musterstücke, welche mit Liebe

und Lust betrieben werden. Wie viel man in geringem Raume leisten könne, beweist ja schon die ausgezeichnete Sammlung von Ideler u. Nolte, welche in mehr als einer Hinsicht der französischen Chrestomathe von Noël und Chapsal vorzuziehen ist. Man wähle z. B. einzelne Fabeln von La Fontaine, einige Cantaten von J. B. Rousseau, die *Athalie* u. die *Clémence d'Auguste*, Episoden aus der *Henriade* und der *Religion* von Louis Racine, und dann die *Imagination* oder *Stücke* aus den *Jardins* von Delille, weise gleichzeitig auf verwandte antike und moderne Dichtungen hin, lasse sich nach der Uebersetzung eine lebensvolle Paraphrase des Gelesenen geben, überzeuge sich, daß der Schüler das nicht allein verstanden, sondern auch gefühlt hat, lese ähnliche Stücke anderer Dichter vor, suche die Aehnlichkeit der Gedanken und die Verschiedenheit des Ausdrucks hervorzuheben, und man wird in verhältnißmäßig geringer Zeit erstaunlich viel geleistet haben.

Von den Prosaikern müssen natürlich zuerst die mustergültigen gelesen werden, damit der Schüler einen gewissen Grundstock der Sprache erlangt; dann aber mögen etwa in der Prima, wenn die Zeit es erlaubt, ausgewählte Stücke aus den älteren Prosaikern, namentlich aus den *Classici* und aus Montaigne gelesen werden. Auch nur eine Stunde wöchentlich wird gute Früchte tragen. Jene werden durch ihre liebewürdige, naive Darstellung den jugendlichen Geist im höchsten Grade anregen; der Lehrer wird nicht ermangeln, auf den bereits gelesenen Herodot hinzuweisen und auf die Darstellung aufmerksam zu machen. Außerdem wird diese Lectüre ein schönes, anschauliches Gemälde der Zeit geben, welche doch sonst dem Schüler allzu fern lag, als daß sich klare Begriffe über dieselbe bilden konnte. Endlich wird diese Lectüre für die Sprache selbst und die Geschichte derselben gewirkt, indem er die Mittelperiode zwischen der ursprünglichen *Lingua Romana* und dem modernen Ausdruck findet. Viel, außerordentlich viel wird ihm jetzt klar, was ihm bisher nicht einleuchtete; namentlich wird auch, da er sich die Sprache selbst aus den bekannten — dem Lateinischen und Neufranzösischen — erst combiniren und construiren muß, seine Aufmerksamkeit u. sein Scharfsinn in hohem Grade in Anspruch genommen werden. Uebrigens wird ihn die größere Freiheit in Ausdruck und namentlich in Construction ergötzen, und er wird erkennen, wie auch eine ältere, ansehnend rohere Sprache gar manche Vorzüge vor der ferneren, in bestimmten Regeln eingebämmten neueren haben kann: gewiß wird ihn die reiche Natürlichkeit, die gemüthliche Farbe jener älteren ergreifen, und er wird finden, daß die Feinheit, Bestimmtheit, Klarheit und Correctheit der neueren doch wohl auf Kosten mancher anderen Vorzüge erkauft worden

Nach meinem Dafürhalten müßte schon der letztgenannte Punct einen reichen Lohn für die geringe Mühe gewähren, und unter einer tüchtigen Anleitung würde gewiß der Erfolg die Erwartung des Lehrers noch übertreffen. Dann aber auch Montaigne aus den eben genannten Gründen und aus manchen andern. Denn es ist wohl unter allen neueren Schriftsteller, welcher so sehr verdiente, auf Gymnasien gelesen zu werden. Denn wenn Einer, so hatte er die ächte Lebensweisheit aus den Classikern des Alterthums gleich der Biene gesammelt und verarbeitet. Da er aber auch keine noch so unbedeutende Erfahrung oder beiläufige Bemerkung, welche er nicht durch ein treffendes Citat aus einem Alten zu belegen wüßte; nicht in unerquicklicher Gelehrsamkeit, sondern in unmitelbarem Verständniß. Man sieht, die Alten waren nicht allein seine Lehrmeister, sondern auch seine beständigen Freunde, sein vertrautester Umgang. Ein herrlicher, befähigter Geist in den angenehmsten, glücklichsten Verhältnissen erzogen, in einem ziemlich bewegten Leben gestählt, welcher in allem, was er hörte, sah und erfuhr, nur Mittel zu größerer Selbsterkenntniß suchte und darum dem Alterthum zugethan dessen Lehren in saccum et sanguinem verwandelte, der seine innersten Neigungen und Fehler herauszukehren suchte und mit liebenswürdiger Naivetät und Offenheit darstellte — ein solcher Geist muß jeden, der ihn kennen lernt, anregen und zu gleichem Eifer und Streben in der Selbsterkenntniß entflammen. Es ist eine seit dem Anfang dieses Jahrhunderts lautgewordene Klage, daß der Eifer der Jugend für die alten Classiker immer lauer wird, daß sie dieselben nach ihrer Studienzeit liegen lasse und sich lieber für andern, wenn auch noch so leichten und oberflächlichen Lectüre zuwenden: die Ursachen mögen in vielen zusammenwirkenden Umständen liegen, vielleicht auch darin, daß die kritisch-formale Seite der Philologie sehr in die Schule eingedrungen ist und das klare, ruhige Verständniß der Classiker überwuchert hat. Wollen wir also die Liebe und Theilnahme der Jugend für jene ewigen Meisterwerke wieder zu erwecken suchen, so dürfen wir gewiß nicht versäumen, sie mit einem solchen Manne bekannt zu machen, der ihr in einfacher und naturgemäßer Weise den Weg zeigt, welchen sie einschlagen muß, um jenen Schatz zu heben. Wie er über Erziehung herrliche Ansichten hatte, so war ihm namentlich auch dieser Punct klar, und auch er erkannte die Mißbräuche, welche den lebendigen Sinn erlöbten. So sagt er: *Le gain de notre étude, c'est en être devenu meilleur et plus sage. C'est, disait Epicharmus, l'entendement qui voit et qui oyt; c'est l'entendement qui profite tout, qui dispose tout, qui agit, qui domine et qui règne; toutes autres choses sont aveugles, sourdes et sans âmes. Certes nous le rendons servile*

et couard pour ne lui laisser la liberté de rien faire de soi. Q demanda jamais à son disciple ce qu'il lui semble de la rhétorique et de la grammaire de telle ou telle sentence de Cicéron. On ne les plaque dans la mémoire toutes empennées comme des oracles où les lettres et les syllabes sont de la substance des choses. Savoir par cœur n'est pas savoir, c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire. Ce qu'on sait droitement, on en dispose sans regard au patron, sans tourner les yeux vers son livre. War auch die Eifrigkeit in der Behandlung der Classiker damals eine andere, wir müssen gestehen, gar manches Wort paßt auch auf unsere Zeit. Mit einem Wort will man bei einem Jünglinge rege Theilnahme für das Alterthum und Sinn für eine praktische Lebensweisheit erwecken, so gebe man ihm Montaigne in die Hände und richte es wo möglich so ein, daß gleichzeitig die Episteln des Horaz lese; eine Schrift wird die andere ergänzen, Montaigne wird ein trefflicher Commentar zu dem Dichter sein, das Dichtervort dagegen wird in dem Gedächtniß haften und einmal recht verstanden ein dauernder, unveräußerlicher Schatz sein.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Elementarbuch der französischen Sprache nach der calculirenden Methode von Dr. Hauschild. Erster Coursus. Dritte Auflage. Leipzig 1852, Renger. 136 S.

Ein fast wörtlicher Abdruck der zweiten Auflage, welche bekanntlich der Methode nach verbesserte Bearbeitung des bekannten Ahn'schen Buches ist. Das Buch gehört zu den vorzüglichsten dieser Methode und ist ein reicheres und durchdachteres Material als Ahn. Mangelhaft wird es nur dadurch, daß die Phonetik nicht mit in Berechnung gezogen ist. So finden wir nirgends eine Bemerkung über Aussprache und Lautunterscheidung, die dem Zufall überlassen bleibt. Gerade darin aber, daß der Schüler seine Aufmerksamkeit nicht bloß auf den Begriff, sondern auch auf die geschriebene und gesprochene Form zu richten hat, liegt ein Hauptbildungsmittel des Unterrichts in solchen modernen Sprachen, wo wie im französischen die etymologische Orthographie nur ein dunkles Bild des gesprochenen Wortes gibt. Nicht klar in dem strengen, geschlossenen Gange der Methode des Buches bleibt uns nur Eines. Warum werden die Cardinalzahlen in getrennten Gruppen gelernt? (§§ 8, 30, 123.) Gibt man die Zahlen, so ergibt sich mit ihnen sofort eine natürliche Section; die französische Stunde nämlich verwandelt sich in eine Stunde des Rechnens, in der man der ganzen Lust und Frische der Schüler gewiß sein kann. Daß der Verfasser nur quatre-vingts, nicht quatre-vingt gibt, mag er für in der Methode begründet halten; dann aber sollte die Form mal wenigstens durch Beispiele klar werden.

Hinsichtlich der Reinheit des französischen Ausdrucks haben wir nur 71 votre cahier est rempli de beurre zu tabeln. Die Wörter l'écolier, la gazette, und namentlich le clavecin sind besser durch l'élève, le journal, le piano zu ersetzen. Denn diese sind die heut gebräuchlichen Ausdrücke.

Dr. Buchmann.

Handbuch der französischen Sprache von Bettinger. Vierte Auflage. Mannheim 1852, Bensheimer. 456 S.

Der Verleger ließ die 1840 erschienene dritte Auflage durch einen „sehr tüchtigen Grammatiker“ revidiren. Es ist eine Grammatik alten

Styleß, streng gesondert in Aussprache, Formenlehre, Syntax. Die französische Declination (!) hat noch sechs Casus, selbst einen Ablativ. (Warum nicht noch einen russischen Instrumentalis?) Die unregelmäßigen Verben werden nicht nach Gruppen, sondern alphabetisch gelehrt. Eine durchgreifende Angabe, weshalb und wann das Adjectiv vor- oder nachsteht, fehlt, und was dergleichen Kennzeichen eines „französischen Zumpt“ sein sind. Es ist also von Methode in dem Buche keine Rede und es entspricht den Anforderungen, die man heut an französische Schulbücher stellt, nicht. Es ist übrigens ein höchst correctes, mit sehr tüchtiger Sachkenntnis geschriebenes Werk.

Dr. Buchmann.

-
1. Premières leçons de langue allemande, ou Introduction pratique et graduée l'étude de la grammaire, par Eugène Favre. 3e éd. 1851. VIII et 157 8°. (1¼ fr.)
 2. Deutsches Lesebuch. Lectures allemandes ou choix de versions faciles et graduées par E. Favre. 2e éd. 1850. VI et 256 p. 8°. (2 frs.)
 3. Cours de thèmes allemands etc., ou choix de morceaux destinés à être traduits de Français en Allemand, par E. Favre et S. Strebingen. 2e éd. 1851. VI et 268 p. 8°. (2 frs.)
 4. Grammaire pratique de la langue allemande, par le Dr. L. Georg. 1852. et 467 p. 8°. (3 frs.)
 5. Cours élémentaire de langue anglaise, ou Introduction pratique et graduée l'étude de la grammaire, par le Dr. L. Georg. 1850. VI et 221 p. 8°. (2 frs.)
 6. Elementargrammatik der französischen Sprache u. s. w. Von Dr. L. Georg. 1851. VI u. 314 S. Nr. 1—6. Genf, Kessmann.

Man geht am Genfer See und in der Schweiz überhaupt bei Erlernung neuerer Sprachen ungemein praktisch und concis zu Werke, praktischer als noch hie und da in Deutschland. Denn es gilt Zeit zu sparen und binnen Kurzem mit der Hauptsache im Reinen zu sein. Auf diesen Zweck arbeiten der mündliche Unterricht, auf ihn die diesem Unterrichte zum Grund gelegten Sprachlehrbücher mit Eifer und Erfolg hin. Es ist dieses das charakteristische Merkmal auch der obigen sechs Schriften. In den Vorreden aller Schulgrammatiken und Uebungen zum Uebersetzen sieht man zwar versprochen, der Herausgeber oder Verfasser habe sich streng an die pädagogische Regel gehalten, vom Leichten und Einfachen auszugehen und nur allmählig und mit sorgfältiger Berechnung das Schwere und Zusammengesetzte folgen zu lassen. Allein nicht selten ist der Verfasser über dasjenige, was denn eigentlich das Leichte und Einfache ist, mit sich selber nicht völlig im Klaren, und es begegnet ihm daher bei vorkommender Gelegenheit, so nebenbei auch Schweres

einmischen und demnach dem Schüler etwas Vorzeitiges und Schweres zuzumuthen. Dieser Vorwurf läßt sich keinem der vorliegenden Bücher machen; sie halten inßesamt, was sie versprechen. Des Unterzeichneten Lehrmethode weicht in mehreren Punkten von der in ihnen adoptirten und festgehaltenen Methode ab: er beginnt den deutschen, französischen und englischen Unterricht in der Regel mit der Construction dieser Sprachen, wobei er ein Schema zum Grunde legt, und geht dann sogleich zum Verbo über, dem Träger der Rede und des Sages; das allererste, was seine Schüler zu lernen haben, ist das Personalpronomen *ich, du, er, wir, ihr, sie*. Darum aber Herrn Georg tabeln zu wollen, der in Nr. 4 nach dem herkömmlichen Ductus vom Artikel und Substantiv ausgeht und die übrigen Satztheile in derselben hergebrachten Reihenfolge behandelt, kommt ihm nicht bei. Die alte mehr theoretische Norm erreicht nicht minder ihren Zweck als die neue mehr praktische, vorausgesetzt nur daß der Lehrer mit ihr umzuspringen versteht.

Herr Favre hat in Nr. 1 die neuere Sprachlehrmethode eingehalten. Er beginnt in der ersten seiner Aufgaben mit dem Zeitwort *sein*, während die Declination des subst. sing. erst in der 37., die des subst. plur. erst in der 51. Aufgabe aufgeführt wird, nachdem alsdann auch schon das Auxiliar haben und ein Theil der den Casus lenkenden und bestimmenden Präpositionen zur Erledigung gebracht ist. Sein Buch zerfällt in fünf Abschnitte, wovon der vierte die wichtigsten unregelmäßigen Verba vorführt, der fünfte ein doppeltes Résumé des Dagewesenen, zuerst der Declination, sodann der Conjugation enthält, worauf zum Schluß ein französisches sowohl als deutsches Vocabulaire mit Rückweisung auf die Uebersetzungspensa folgt. Letzterer sind 156.

Nr. 2 ist mehr eine sehr umsichtig, anziehend und zweckmäßig angelegte Sammlung aus guten und einfach schreibenden Schriftstellern ausgewählter Uebersetzungstücke, 226 an der Zahl, meist geschichtlichen Inhalts, denen auch mehreres Poetische eingestreut ist. Den Beschluß macht „der alte Leidschmerz Peter's III. von Rozebue“. Die nöthigsten französischen Vocabeln sind dem Texte untergesetzt. Mag ein solches Buch die Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische von Stehr, welcher diese im Jahr 1849 eine dritte Auflage erlebt hat, um ihres traurigsten incorrecten Druckes und anderer Nachlässigkeiten willen verzeihen helfen!

Umgekehrt bringt Nr. 3 eine reiche Sammlung französischer Lesestücke zum Uebersetzen ins Deutsche, mit gleichfalls unter den Text gesetzten Vocabeln, in drei Abschnitten oder parties, deren erster und ganz elementarer nach dem Gange der *premières leçons* (Nr. 1) gemodelt, der zweite

und dritte aber von theils historischem, theils didaktischem oder auch poetischem Inhalt (zusammen 150 Stücke) ebenfalls den besten Scribenten Frankreichs entnommen ist. Den Beschluß machen eine Scene aus l'Avare le Grondeur, Lustspiel von Brueys, und le Lépreux de la cité d'Aoste von Xavier de Maistre.

Nr. 4 schließt sich an die Premières leçons von E. Favre an, oder ist vielmehr deren Fortsetzung und weitere Ausführung. Es dient zugleich dieses fleißig und mit pädagogischem Tact gearbeitete Werk, den Cour gradué de langue allemande, wozu auch die sub 1—3 aufgeführten und außer ihnen noch mehrere andere dem Ref. nicht zugegangene Schriften (u. a. Guillaume Tell, nouvelle éd. accompagnée de notes historiques et géographiques et de la solution des mots et des tournures les plus difficiles, par E. Favre) gehören, abzuschließen und zu vervollständigen. Das Eigenthümliche des Buches besteht darin, daß von Anfang bis Schluß Theorie und Praxis in der Weise vereinigt und nebeneinander gestellt sind, daß auf der Seite links die Theorie ihren Platz behauptet, ihr gegenüber aber en regard die Application zu stehen kommt. Die Uebersetzungsaufgaben der Application sind abwechselnd französische oder deutsch. Weiter in Betrachtung des Werkes einzugehen, verbietet seine Ausführlichkeit. Seine Veröffentlichung erfolgte mit zuvor eingeholter Approbation des Erziehungs Rathes des Cantons Waadt und die darin angenommene Terminologie hält sich an die 1850 von den Lehrern der Lausanner Cantonschule dem Erziehungs Rath überreichten Principes généraux d'analyse grammaticale et d'analyse logique servant de base à une terminologie uniforme pour l'enseignement du français de l'allemand, du latin et du grec.

Nr. 5 kennen wir nicht bloß aus genauer Durchsicht, sondern auch aus eigener Benützung, und müssen es zu allgemeinem Gebrauche nachdrücklich empfehlen. Auch hier ist im letzten (fünften) Abschnitte ein reichhaltiges Resumé der Flexionen (Declination, Gradation, Conjugation), was für sich schon eine kleine Grammatik bilden würde, zu bequemster Uebersicht gegeben. Der Verfasser, abweichend von dem in seiner Grammaire allemande befolgten Modus, hebt mit to be an, und folgt sogleich mit praktischen Uebungsstücken zum Uebersetzen, theils englischen theils französischen. Ihrer sind 206. Die in jeder Aufgabe vorkommenden neuen Wörter stehen, wie bei Ahn, derselben voran. Die Aussprache ist nach dem Critical pronouncing dictionary by J. Walker durch Ziffern über den Vocalen (1, 2, 3, 4), wie bei Flügel, angedeutet. Der Verfasser hat, wie die Vorrede besagt, bei diesem Elementarbuch die in Deutschland besonders gebräuchlichen und verbreiteten der Herren van den Berg, Hedle

und Mund zu Rathe gezogen und benutzt, wo immer sie mit seinem Zwecke sich vereinbaren ließen. Wenn sein vornehmlicher Zweck war, statt einer vollständigen Grammatik der englischen Sprache, die er sich vorbe- hält, für jetzt nur eine praktische Einleitung in dieselbe zu liefern, welche den Anfänger schnell zum Lesen leichter Autoren befähigte, ihm überhaupt die Bahn zu raschestem Fortschritte eröffnete, so soll in gleicher Weise auch

Nr. 6 keine systematisch geordnete, vollständige Grammatik sein, sondern laut der Vorrede ein „praktischer Leitfaden“ für junge Deutsche, die französische Sprache verstehen und sprechen zu lernen und den in dieser Sprache erteilten Unterrichtsstunden mit Erfolg beizuwohnen. Bei den französischen und deutschen Übungsaufgaben wurde der Seidenstücker- Schöllin'sche Lehrgang, jedoch nicht ohne mannigfache Abweichungen, befolgt, zwischen die Aufgaben aber leichte Sprech- oder Conversations- Übungen eingeschaltet. Durch sie unterscheidet sich diese französische Gram- matik von den oben angezeigten grammatischen Lehrbüchern. Sie hebt mit dem Hülfswort être an und ist in vier Partien geschieden, deren letzte (S. 214 ff.) die Verbes irréguliers auffummirt. Der Uebersetzungs- theil sind 162, denen zum nochmaligen Ueberblick über das behandelte Detail von S. 257 an Conjugationstabellen und sodann ein vollständiges fran- zösisches und ein deutsches Wörterverzeichnis folgen, welches dazu dienen soll, dem Lernenden die etwa vergessenen Wörter zurückzurufen.

Die im Vorstehenden angezeigten Bücher sind auf sehr einladendem Papier, mit schönen und scharfen Lettern und musterhaft correct in Stutt- gart und Leipzig (Breitkopf und Härtel) gedruckt. Von Nr. 4 und 5 sind auch für das laufende Jahr zweite Auflagen zugesagt; ein Manuel de conversation française et allemande, ebenfalls in Aussicht gestellt, dürfte bereits die Presse verlassen haben.

Leipzig.

Röhler.

IV.

B. Drobesch, Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen, mit Rücksicht auf Mathematik und Naturwissenschaft. Zweite, völlig umgearbei- ete Auflage. Leipzig, Leopold Voss. 1851. XX u. 235 S. in 8.

J. J. des Antibarbarus Logicus zweite und sehr vermehrte Auflage. Erstes Heft. Einleitung in die allgemeine formale Logik. Halle, bei Rich. Mühlmann. 1853. XVI u. 114 S. 8°.

Der Königsberger Weise hat bekanntlich den Ausspruch gethan, daß die Logik seit dem Aristoteles keinen Schritt rückwärts habe thun dürfen, daß sie aber auch keinen Schritt vorwärts habe thun können, und also allem Ansehen nach geschlossen und vollendet zu sein scheine.

Doch weder die alte weitverbreitete Autorität, noch die Schugrede Kant sind im Stande gewesen, die Verwüstung von dem logischen Gebiete abzuhalten, die es durch die Choragen der neuern monistischen Philosophie, namentlich durch Hegel, erlitten hat. Für einen unbetheiligten nüchternen Zuschauer konnte freilich dieß radicale Vorgehen gegen die gute alte Logik von vorn herein nicht anders als sehr bedenklich erscheinen. Entdeckte man in ihr Irrthümer, fand man Mängel und Lücken, theilte sie, trotz ihres zweitausendjährigen Bestandes und der Kantischen Meinung, nur das Schicksal des übrigen menschlichen Wissens; und man hätte nicht sofort das ganze Werk über den Haufen werfen, sondern eine besonnene und ausdauernde Arbeit auf Entfernung oder Verbesserung der Irrthümer und Ausfüllung der Lücken verwenden sollen. Dazu wäre freilich eine größere Ruhe und Nüchternheit nothwendig gewesen, als das Zeitalter besaß. Ebenso hätte es einer unter Umständen schweren Entsagung bedurft: der Ruhm eines Originalphilosophen wird für derartige Leistungen nicht gespendet, wie entschieden sie auch die wahren und bleibenden Fortschritte der Logik begrüßt werden müßten. Nachdem nun jetzt die antilogische Fluth sich verlaufen hat, und das philosophische Publicum in weiten Kreisen schon durch die Menge einander folgenden und überbietenden philosophischen Systeme zur Nüchternung und zu der Erkenntniß gebracht ist, daß sie vielfach Wort statt der Thatsache, Romane der Speculation anstatt reeller Erkenntniß bieten, haben mehrere Forscher sich einer erneuerten Bearbeitung der Logik in jenem resignirten Sinne unterzogen. Man räumt speculativ genannte Anschleimmungen hinweg; man unterwirft die alten Fundamente und das ganze Gebäude der Wissenschaft einer gründlichen Revision; das, was fest und solid erscheint, läßt man stehen und geltend nur wo etwas morsch, wankend oder ganz und gar verbaugt ist, wird zu Abbruch und Umbau gegriffen; entdeckte Lücken endlich sucht man durch totale Neubauten auszufüllen, und dadurch das Ganze immer fester zu gründen, weiter auszubauen und der Vollendung näher bringen. Von dem, was auf diesem Wege erreicht wird, wird immer gelten müssen, was Quintilian sagt: plus operis habet, quam ostentationis. Ebenso wird nicht alles sogleich vollständig gelungen ausfallen und über allen Tadel erhaben sein. Diente es auch nur dazu, die unzweifelhaften Mängel des Vorhandenen zu besserer und allgemeiner Anerkennung zu bringen, so wäre das immer schon etwas. Die wirkliche Abhülfe selbst des kleinsten derselben ist aber gewiß in einer Wissenschaft hoch anzuschlagen, die ein Kant für vollendet zu erklären geneigt war.

Unter den neuesten Schriften der bezeichneten Tendenz nimmt Drobisch's Logik eine ehrenvolle Stelle ein. Sie erschien zuerst im Jahr 1836. Der Formalismus war darin scharf, selbst schroff vertreten, jedoch enthält sie keine ausdrückliche Polemik gegen die transcendente oder metaphysische Logik. Inzwischen haben besonders die 1840 herausgegebenen logischen Untersuchungen von Trendelenburg auf, diesem Felde neue Anregung gegeben. Ihr Verfasser erhob einerseits Tadel gegen einzelne Lehren der formalen Logik, und stellte sogar die Zulässigkeit der letztern überhaupt in Frage; andererseits wies er auch die metaphysische Logik Hegels durch eine scharfe Kritik zurück. Seine eigene Stellung suchte er zwischen beiden zu nehmen, indem er die Logik in Erkenntnistheorie umwandeln will, und die Frage: wie kommt das Denken zum Sein? wie tritt das Sein in das Denken? als die logische Grundfrage bezeichnet. Als die den Gegensatz des Denkens und Seins vermittelnde, beiden gemeinsame Thätigkeit, die zugleich ursprünglich, einfach und die allgemeinste sei, ergriff er die Bewegung. Dieser Grundanschauung Trendelenburg's läßt sich freilich nicht beipflichten. Er kann uns nimmermehr überzeugen, daß in der That Ortsveränderung und zeitiger Wechsel nicht etwa bloß eine Analogie zulassen, sondern eine und dieselbe einfache Bewegung seien. Von dieser unstatthafter Grundlage und Tendenz abgesehen, enthalten aber seine Untersuchungen so mancherlei gegründete Einwendungen gegen die bisherige Gestalt der formalen Logik, so viele schätzenswerthe Beiträge zur Verbesserung und Erweiterung der Wissenschaft, vorgetragen in geistreicher Weise, daß jeder Leser durch ihr Studium gefördert fühlen muß, und die Wissenschaft selbst dadurch einen Schritt vorwärts gebracht ist. Da nun Trendelenburg seine Angriffe auf die formale Logik insbesondere gegen die Darstellungen von Twisten und Drobisch gerichtet hatte, so legte das dem letztern die Pflicht auf, in der vorliegenden zweiten Bearbeitung sich entweder zu rechtfertigen, oder das als richtig Anerkannte anzunehmen und in seine eigene Schrift einzuführen. Dazu sind die Früchte selbständiger Weiterforschung getreten, und so ist diese zweite Ausgabe, mit der ersten verglichen, fast durchgängig ein neues Buch geworden.

Drobisch behauptet, wie früher, so auch jetzt noch den Standpunct der formalen Logik. Jedoch will er Denken und Erkennen nicht von einander herein aus einander gehalten wissen, sondern sieht als Voraussetzung der Logik das mit dem Erkennen verschmolzene Denken an. Aus dem habe sie ihre Grundformen, die der Begriffe, ihrer Merkmale und Beziehungen durch Abstraction zu gewinnen, diese dann nach Gesetzen,

die sich aus der Betrachtung ihrer Verhältnisse ergeben, mit einander zu verknüpfen und dadurch zu den abgeleiteten Formen der Urtheile und Schlüsse, der Eintheilungen und Beweise zu gelangen. Dabei müsse sich nur von der Uebereinstimmung der Gedankenformen unter einander des Denkens mit seinen eigenen Grundsätzen leiten lassen. Diese Uebereinstimmung sei die alleinige logische oder formale Wahrheit; die metaphysische oder materiale Wahrheit, gewöhnlich als Uebereinstimmung des Denkens mit dem Gegenstande erklärt, liege jenseits ihrer Grenzen. Die logischen Formen seien aber nicht Formen ohne Inhalt, sondern nur solche, die von dem besondern Inhalt, der sie erfüllen muß, unabhängig sind, und für die also der Inhalt, dessen sie nie ganz entbehren können, unbestimmt und zufällig bleibt. Ganz analog sei das Verfahren in der Geometrie, deren Grundformen ebenfalls durch Abstraction von den physischen und chemischen Eigenschaften der sinnlich wahrgenommenen Körper gewonnen würden, um aus ihnen durch Combination ideelle Constructionen zu erzeugen, in denen zwar zum Theil das Wirkliche reconstruirt, zum Theil aber Gestaltungen hervorgebraucht würden, die in der uns bekannten Sinnenwelt wie Fremdlinge erscheinen. Der entsprechende empirische Anfang der Logik hindert jedoch nicht, daß sie eine demonstrative Wissenschaft sei. Denn für die logischen Grundsatzgesetze des Denkens müsse ein sie begründendes Denken hinzukommen, von dem sie nothwendige Folgen seien.

Um nun etwas aus der eigentlichen Abhandlung herauszuheben, was eine selbstständige und weitergreifende Bedeutung hat als die oberste logische Bestimmung, wählen wir die Unterscheidung des Analytischen vom Synthetischen. Während diese nämlich bei Kant nur die Urtheile betraf, ist sie von Drobisch durch alle Partien der Logik durchgeführt worden und bildet so eine charakteristische Eigenthümlichkeit seiner Darstellung. Indem wir die Relation mit einigen kritischen Bedenken begleiten, wollen wir diese als ein Zeichen ansehen, welches aufmerksamen eingänglichen Studiums wir die in Rede stehende Schrift für werth achten selbst in denjenigen Partien, denen man nicht unbedingt verpflichtet kann.

Die Grundlage zu der beregten Unterscheidung findet sich in der Eintheilung der Begriffe, die Drobisch im ersten Abschnitte aufstellt. Alles, was durch Begriffe aufgefaßt wird, heißt es in § 13, wird nicht als ein bloß durch Denken Gesehtes, sondern als ein durch Denken zwar Erkennbares, an sich aber unabhängig von diesem Vorhanden als ein Seiendes gedacht, sei es nun, daß ihm ein selbstständiges Sein zuerkannt wird, in welchem Falle es ein Ding oder Object heißt, o

daß es nur ein Sein an andern selbstständig Seienden hat, wo es die Beschaffenheit eines Dinges bezeichnet, oder daß es ein Sein zwischen Dingen oder Beschaffenheiten derselben ausdrückt, in welchem Falle es eine Beziehung genannt wird. Dieser verschiedenen Bedeutung des Was unserer Begriffe gemäß sind dieselben theils Objectsbegriffe, theils Beschaffenheitsbegriffe oder Merkmale, theils Beziehungsbegriffe. Auf die Vollständigkeit dieser Eintheilung wird eben so wenig ein ausdrücklicher Anspruch erhoben, als ein Nachweis dafür geliefert ist. Ubrigens ist ein halbwegs bestimmter Begriff des Seins zu ihr verwendet worden. Nur ist es schlimm, daß seine Fassung wieder aufgehoben wird durch die Bemerkung, daß das Denken die Selbstständigkeit des Seins auch bloßen Beschaffenheits- und Beziehungsbegriffen leihe und durch diese Substantiirung künstliche Objectsbegriffe, Gedankendinge erzeuge. Damit sind wir nämlich in die volle Unbestimmtheit und Dehnbarkeit zurückgeworfen, in der die gemeine Vorstellung das Sein nimmt, und die Folge davon ist, daß die vorgegebene Eintheilung an logischem Werthe, nämlich die gegenseitige Ausschließlichkeit der Glieder, einbüßt. Denn das erste Glied kann die beiden andern absorbiren. Ja man darf hinzufügen, daß auch das zweite Glied die beiden andern in sich aufnehmen kann. Es kommen nämlich nicht nur in Objectsbegriffen, z. B. in denjenigen zusammengesetzter Objecte (vgl. § 30 mit der Anm.), andere Objectsbegriffe, so wie Beziehungsbegriffe als Merkmale vor, sondern diese beiden Arten von Begriffen können auch in den Urtheilen als Prädicate auftreten. An die in Rede stehende Eintheilung knüpft man Drobisch den Unterschied des Synthetischen vom Analytischen folgendermaßen. Jedes Object, sagt er, wird als ein bestimmtes gedacht durch die ihm zugehörigen Merkmale; ohne dieselben ist es nur ein unbestimmtes Etwas. Im Begriffe des Objects ist also der Begriff eines selbstständigen, aber unbestimmten Seienden (Etwas) mit den bestimmten, aber an sich unselbstständigen Merkmalen verbunden: der Begriff des Objects ist die Vereinigung von beiden. Weil er so zusammengesetzt ist, muß er sich auch in seine Elemente auflösen lassen. Hieraus entspringen die analytischen Begriffsformen. Dagegen heißt Objecte in Beziehung zu einander denken, immer sie in Verbindung denken; denn jedes soll ohne das andere, jedes mit dem andern gedacht werden. Aber diese Verbindung ist nicht gleich jener der Merkmale im Objectsbegriffe als Vereinigung; denn keines der Objecte hört dadurch auf ein selbstständiges, ein Object zu sein, keines wird zum bloßen Merkmal des andern. Derlei Verbindung ohne Vereinigung wird als Zusammenhang des Verbundenen oder Synthesis bezeichnet, und aus ihrer nähern Be-

trachtung werden die synthetischen Begriffsformen entwickelt. Hiernach soll also das erste Glied jener Einteilung nur kraft des zweiten die analytischen Begriffsverhältnisse ergeben; nicht minder kann das dritte die Synthesis nur darstellen vermittelt des ersten und zweiten. Wenn nun ohnehin schon die drei Glieder in einander laufen, wie oben bemerkt ist, darf man da erwarten, daß sich Analysis und Synthesis einander anschließen? Nichts desto weniger behandelt sie Drobisch fast durchgehends als einen ausschließlichen Gegensatz, wie sich dies aus der weitem Verfolgung dieses Punctes klar herausstellen wird.

Die analytischen Begriffsformen nicht näher betrachtend, wenden wir uns sofort zu der Lehre von den synthetischen Begriffsformen, die Drobisch so eigenthümlich behandelt, daß in dieser Anzeige des Weiteren davon gesprochen werden muß. Zuerst wird einiges Allgemeine vorausgeschickt, und es werden die einfachen Beziehungen, d. i. die Verbindungen von zwei Objecten, von den zusammengesetzten zwischen mehr als zwei Objecten unterschieden. Die einfache Beziehung wird als Wechselbeziehung weiter in zwei Verhältnisse zerfällt, in das directe und umgekehrte, je nachdem in der Ordnung der Glieder ein bestimmtes das vorauszusetzende oder das anzuknüpfende ist. Hierauf werden sämmtliche Synthesen eingetheilt in subjective, nur durch und in unserm Denken erzeugte, und in objective, zwischen den Objecten wirklich vorhandene und von uns nur erkannte. In der ersten Abtheilung werden die Combination und die Colligation unterschieden; jene faßt die Objecte völlig unbeschränkt ohne alle Berücksichtigung ihrer besondern Beschaffenheit zusammen, diese nur sofern sie gleichartig sind oder unter denselben Gattungsbegriff gestellt werden. In Collectivbegriffen fassen wir unbestimmte Vielheiten von Objecten bestimmter Gattungen zusammen. Jedoch führt der Verf. ausdrücklich auch collective Beschaffenheitsbegriffe an, nur collective Beziehungsbegriffe übergeht er mit Stillschweigen und veranlaßt die Meinung, als ob es dergleichen nicht gäbe. Diese Meinung ist aber ungegründet, wie schon die Beispiele von zusammengesetzten Beziehungen in § 25 Anm. beweisen, und weil überhaupt laut § 13 Ann. auch die Beziehungen im Denken zu Objecten erhoben werden. Während es sich nun bei Combination und Colligation zwar nicht ausschließlich aber doch vielfach um Begriffe handelt, die im Gebiete des mathematischen, namentlich arithmetischen Denkens liegen, führt die Betrachtung des gegebenen objectiven Zusammenhangs von § 30 ab hauptsächlich in die natürliche und geistige Erfahrung und die Metaphysik. Um nämlich kurz die Hauptpuncte anzugeben, so wird der objective Zusammenhang in äußern und innern unterschieden. Beim äußern ist die Rede von

zeitlichen Zusammenhänge, vom räumlichen, von dem zwischen Theilen und Ganzen und dem zwischen Objecten und ihren äußern Merkmalen. In innerm objectiven Zusammenhänge steht Bedingung und Bedingtes, ein Verhältniß, das sich als Grund und Folge, als Ursache und Wirkung, als Mittel und Zweck verschieden gestaltet. Daß nun die Behandlung dieser sämtlichen Gegenstände sich überall nur innerhalb der Grenzen der formalen Logik bewege, können wir freilich nicht sagen. Vielmehr laufen gar manche rein thatsächliche, metaphysische oder anderweitige Bemerkungen und Erörterungen mit unter. Dieß möchte z. B. von § 28 gelten, wo die Combinationstheorie besprochen wird. Nicht minder von der Angabe, daß Objecte der innern Wahrnehmung (Vorstellungen, Gefühle, Begehrungen) nur in zeitlicher Hinsicht einen äußern Zusammenhang haben können. Ebenso von den Erklärungen über Theil und Ganzes, über innern Zusammenhang, über Abhängigkeit u. s. w. Gelegentlich erklärt es Drobisch für eine metaphysische Frage, was der Zusammenhang für die Dinge sei, und fügt hinzu, die Logik habe ihn nur als eine von dem bloß äußerlichen unterscheidbare Form, die thatsächlich gegeben sei, aufzufassen. Wir interpretiren dieß dahin, daß sich die Logik eben nur um die Verhältnisse der Begriffe zu kümmern hat, deren wir zum Denken dieses Zusammenhanges bedürfen; die Thatsache eines solchen Zusammenhanges der Dinge als Thatsache aufzufassen und festzustellen, gehört ebenfalls nicht zum Geschäft der Logik, sondern ist Sache der empirischen Naturwissenschaften und in gewisser Weise der Erfahrungsseelenlehre.

Um unsere Meinung, daß Drobisch's Darstellung der synthetischen Begriffsverhältnisse außer den rein logischen noch fremdartige Bestandtheile enthält, weiter zu begründen und um zugleich die Unterscheidung von Analysis und Synthesis näher zu beleuchten, unterwerfen wir § 33 und 34 einer Zergliederung. Nachdem relative Beschaffenheit und äußere Beziehungen eines Object's zusammengekommen, sein äußerer Zustand genannt sind, wird die Erklärung aufgestellt, daß der Zustand eines Object's, von dem der Zustand eines andern abhängt, dessen Bedingung, der letztere das durch diesen Bedingte heißen solle. Jene sei das im Denken Vorauszusetzende, dieses das Folgende. Nun gibt es aber verschiedene Zustände, und diese Verschiedenheit soll wie die der Merkmale theils eine disparate, theils eine disjuncte sein können, so daß sich in letztem Falle die Zustände als Arten einer und derselben Gattung darstellen. „Disjuncti verschiedene, also gleichartige Zustände, müssen, sofern sie derselben Gattung angehören, gemeinsame, sofern sie aber durch Artunterschiede gesondert sind, eigenthümliche Bedingungen haben.

Hieraus geht hervor, daß die Bedingungen eines Zustandes theils generelle oder Grundbedingungen, theils specielle oder Mitbedingungen sind." Man darf nicht vermeinen, daß hier etwa bloß von einer Abhängigkeit im Denken, von einem Zusammenhang der Begriffe als Grund und Folge die Rede ist. Die Behauptung soll auch den Dingen und ihrer Wirklichkeit gelten; darüber lassen die Beispiele in der Anmerkung keinen Zweifel übrig. So wird die Abhängigkeit des Mondlichts vom Sonnenlicht als gemeinsame Grundbedingung, die verschiedenen Stellungen des Mondes zur Sonne und Erde als die unterscheidenden Mitbedingungen der verschiedenen Mondphasen angeführt. Jene Behauptung setzt also offenbar die erkenntnistheoretische oder metaphysische Lehre voraus, daß die Objectivität den Verhältnissen der Begriffe entspreche und sich durch diese über jene entscheiden lasse. Allerdings ist dieser Lehre in dem Früheren Erwähnung gethan, nämlich in den Anmerkungen zu § 7 und 14, aber zugleich ist sie daselbst sammt ihrer Begründung der Metaphysik zugewiesen. Lassen wir daher auch hier diese Voraussetzung bei Seite und betrachten wir nur die übrigen Beweisgründe, aus denen der Verf. seine Behauptung zieht. Zunächst wird eine doppelte Verschiedenheit der Zustände als erfahrungsmäßig hingestellt, die disparat wird aber sogleich bei Seite gesetzt und fernhin nur die disjuncte in Betracht gezogen. Für jede zusammengehörige Reihe disjunct verschiedener Zustände läßt sich ein Zustand denken, der das Gemeinschaftliche derselben darstellt und als ein Product des abstrahirenden Denkens sich zu jenen zusammengefaßten disjuncten wie ein Gattungsbegriff zu den ihm zunächst untergeordneten Artbegriffen verhält. Den Unterschied hier wie dort machen bloß die specifischen Differenzen aus, im Uebrigen sind sie gleich. Weil sich nun abhängige disjuncte Zustände im Denken in Gleiches und Entgegengesetztes zerlegen lassen müssen auch ihre Bedingungen aus Gleichem und Entgegengesetztem bestehen. Von der logischen Beschaffenheit des Bedingten wird auf die (reale) Beschaffenheit des Bedingenden geschlossen. Die letztere soll sich ähnlich verhalten wie die erstere: in der Reihe der Bedingungen für eine Reihe disjunct verschiedener Zustände soll dem Gleichen, dem Gattungsbegriffe der letztern die sich für jeden wiederholende Grundbedingung entsprechen, dem Ungleichen aber, den specifischen Unterschieden die verschiedenen Mitbedingungen. Neben der vorhin berührten erkenntnistheoretischen Voraussetzung wirkt in diesem Raisonnement stillschweigend noch die gemeine Ansicht von der Gleichartigkeit der Ursache und Wirkung, wie sie in dem Satz: *qualis causa, talis effectus* ausgesprochen wird. Mag dieser immerhin nur von dem ursächlichen Zu-

zusammenhänge der Dinge und gegenständlichen Ereignisse verstanden werden, er wird sich um so leichter und unbemerkt in eine Gedankenfolge einordnen, je bestimmter sie auf objective Erkenntniß ausgeht. Seine Berechtigung in einer formalen Logik ist damit jedoch nicht dargethan, um so weniger, als er selbst falsch ist. Schon die gemeinste Erfahrung kann lehren, daß Ursache und Wirkung einander weder gleich noch ähnlich sind. Stünde er aber auch richtig, so bleibt doch dieß immer noch ein Sprung im Schließen, wenn von der im Denken nur geforderten Zerklegung der abhängigen Zustände in einen gleichen Gattungsgesamtheit und artbildende Unterschiede auf Grund- und Mitbedingungen in der Weise geschlossen wird, daß diese in Wirklichkeit getrennt und getrennt seien. So wenigstens ist die Meinung des Verfassers, da er § 36 ausdrücklich sagt: „die Mitbedingungen müssen von der Grundbedingung zwar unabhängig, zugleich aber mit ihr vereinbar sein.“ Im Denken besitzen die Gattungsbegriffe keineswegs volle Unabhängigkeit von ihren Arten und specifischen Differenzen, sie lassen sich nie gänzlich von ihnen abtrennen. Ja die Wirklichkeit zeigt hier etwas Aehnliches; man betrachte nur die anmerkungsweise beigelegten Beispiele. Man kann zwar die Abhängigkeit des Mondlichts vom Sonnenlicht als Grundbedingung der verschiedenen Mondphasen in allgemeinen Begriffen gewissermaßen hinstellen und die verschiedenen Stellungen des Mondes zur Sonne und zur Erde als Mitbedingungen. Aber der Mond kann von der Sonne doch keinerlei Licht empfangen, ohne zugleich irgend eine Stellung zu ihr einzunehmen, eben so wenig als die den Kegel schneidende Ebene dieß thun kann, ohne zugleich eine bestimmte Lage zu haben. Endlich haben wir gegen die Schlußfolge des § 33 noch eines zu erinnern. Die Behauptung von Grund- und Mitbedingungen wird ohne Weiteres für alle abhängigen Zustände, keinen ausgeschlossen, geltend gemacht, während dem Raisonnement doch bloß die disjunct verschiedenen Zustände zu Grunde gelegt sind. Man darf einen Nachweis verlangen, daß sich kein Zustand der Unterordnung unter eine Gattung erweise, sondern alle als Arten gefaßt werden können. In der Wirklichkeit sind ja die äußern Zustände der Objecte keine Arten, sondern immer individuell, und es fragt sich deshalb, mit welchem Rechte alle als Arten betrachtet werden können.

Wir können hiernach zwar die allseitige Richtigkeit von § 33 nicht behaupten, wollen sie aber für jetzt zugestehen, um uns zum Folgenden zu wenden. Dieser hat zum Resultate den Satz, daß das synthetische Verhältniß der Abhängigkeit als eine Erweiterung des analytischen der Unterordnung anzusehen sei. Um dieß darzuthun, wird in den ersten

Zeilen gelehrt, daß das synthetische Verhältniß zwischen Grundbedingung und Mitbedingung offenbar dem analytischen zwischen Gattung und Art unterschied entspreche. Wir bemerken, daß sowohl in den beiden vorhergehenden Paragraphen als auch in allen folgenden bis zu Ende die Abschnitte von dem synthetischen Verhältniß der Abhängigkeit zwischen den Bedingungen und dem durch sie Bedingten gehandelt, hier aber einem davon verschiedenen Verhältniß zwischen Grund- und Mitbedingung übergesprungen ist. Was das Entsprechen der genannten Verhältnisse selbst betrifft, so kann es anfänglich Verwunderung und Befremden regen. Indessen man besinne sich nur, daß in § 33 auf Grund- und Mitbedingung erst geschlossen war kraft des analytischen Verhältnisses von Gattung und Artunterschied. Die Richtigkeit dieses Schlusses zugegeben würde auch richtig die Uebertragung der allgemeinen Eigenschaften letztern auf das erstere folgen. Nun soll aber in § 34 die vorgegebene Analogie eigens gerechtfertigt werden. Dabei tritt jedoch der wunderliche Umstand ein, daß keines der in Vergleich zu stellenden Glieder beibehalten wird und mehrmals unerlaubte Gedankenwechsel passieren. Indem nämlich die Erklärung jener Analogie darin gefunden wird, daß der Inhalt eines Begriffes als Art einer Gattung selbst wie ein veränderlicher Zustand angesehen werden kann, der vom Inhalt der Gattung und des Artunterschieds abhängt und sich mit jedem dieser beiden Begriffe ändert, so offenbar auf der einen Seite anstatt des Verhältnisses von Gattung und Artunterschied dasjenige des Begriffes und seiner Gattung nebst Artbild dem Unterschied untergeschoben. Unmittelbar darauf im Paragraphen der analytische Zusammenhang zwischen dem Begriff und seiner Gattung nebst deren zugehörigem Artunterschied als ein besonderer Fall des synthetischen Verhältnisses der Abhängigkeit hingestellt. Es sei die einfachste Form des innern Zusammenhangs, da Gattung und Artunterschied als Begriffe in der Art enthalten seien. In diesen Worten ist das Verhältniß der Abhängigkeit (zwischen Bedingung und Bedingtem) an die Stelle oben erscheinenden zweiten Gliedes der Analogie, des Verhältnisses Grund- und Mitbedingung geschoben; dieß letztere, welches kein Abhängigkeitsverhältniß ist, ist damit wieder ausgestoßen, und es ist in diesem Abschnitt nicht wieder die Rede von ihm. Im Paragraphen folgt nun Schlusssatz: „Das synthetische Verhältniß der Abhängigkeit ist also eine Erweiterung des analytischen der Unterordnung anzusehen.“ Es zuvor war, freilich durch Schmutzgelei, als das eine Glied der Analogie angegeben das analytische Verhältniß zwischen Begriff und seiner Gattung nebst deren zugehörigem Artunterschied. Dieß Verhältniß ist aber Verhältniß der Aequipollenz; denn auf der einen Seite steht der Beg-

auf der andern die Gesamtheit seiner Bestandtheile, aber getheilt in zwei Gruppen: Gattung und Artunterschied. Auch ist in der That die Abhängigkeit des Begriffs von dem Ganzen seiner Bestandtheile nicht zu läugnen. Aus diesem Ganzen ist nun ein Bestandtheil, nämlich der Artunterschied des Begriffes, wieder weggelassen; dann bleibt freilich nur die Gattung des Begriffs stehen, und somit erhalten wir endlich per varios casus Gattung und Begriff und anstatt der Aequipollenz vielmehr die Unterordnung des letztern unter jene. In der That ausgeführt ist dann im Folgenden die Analogie zwischen dem Verhältniß der Abhängigkeit und dem der Unterordnung; sie ist belehrend und interessant, wir können sie aber hier nicht verfolgen.

Wir haben uns in dem Bisherigen nicht gegen den Satz, daß das analytische Verhältniß der Unterordnung nur ein specieller Fall des synthetischen ist, selbst gewendet, wir lassen ihn gelten, nur der dafür erbrachte Nachweis erscheint uns nicht als gelungen. Um nun zu sehen, wie Drobisch weiter den Satz benutzt, werfen wir noch einen flüchtigen Blick auf die folgenden Abschnitte. Die Urtheile dienen, heißt es, zur Ausbildung der Vorstellungen zu Begriffen. Diese Ausbildung ist theils eine analytische Bestimmung des Inhalts und Umfangs, theils eine synthetische Angabe der Beziehungen der Begriffe. So ergeben sich die analytischen und synthetischen Urtheile. Daran knüpft Drobisch den Tadel, daß die Logik von dieser durch Kant entdeckten Unterscheidung noch nicht die Vorteile gezogen, die sie darbiete, vielmehr sich in der Hauptsache nur auf die analytischen Formen des Denkens beschränkt und als Analytik gezeigt, die synthetischen Formen dagegen unvollständig und zum Theil nur unbewußt in Betracht gezogen habe, woraus manche Unklarheiten und Härten entstanden seien. Er selbst stellt daher die gesammte Lehre von den Urtheilen zunächst in zwei gesonderten Abtheilungen, von den Formen der analytischen Urtheile und von denen der synthetischen, dar. Er vindicirt nun die kategorische Form dem analytischen Urtheil, die hypothetische dem synthetischen. Mit beiden läßt er dann selbstverständlich die Qualitäts- und Quantitätsverschiedenheiten verbinden, so wie beiderseits auch die zusammengesetzten Formen der disjunctiven, copulativen, remotiven, divisiven und die rudimentären der Potentialurtheile auftreten, natürlich mit geringen Modificationen. In diese verschiedenen Urtheilsformen auf die Arten der analytischen und synthetischen Begriffsverhältnisse zurückgeführt werden, wird allerdings manchem ein innerer Zusammenhang von sonst isolirten logischen Formen aufgedeckt und tiefere Einsichten gewonnen. Aber die wiederholte Anwendung derselben Formen ist doch nicht durchweg als ein Vortheil

anzusehen. Dazu kommt, daß schon von vorn herein die kategorische Form nicht ausschließlich den analytischen Urtheilen zugewiesen werden kann, weil sie auch zur Angabe von Bestandtheilen und von äußeren Merkmalen eines Objectes gebraucht wird und daß auch die kategorischen Ausdrücke des zeitlichen und innern Zusammenhangs von Zuständen die der Verf. ohne Einschränkung als verkünstelte, das wahre Sachverhältniß verhüllende bezeichnet, dieß doch nicht so allgemein sein mögen. Entwickelt er doch selbst die disjunctiven Urtheile aus der Zusammenfassung hypothetischer und überträgt dann die Disjunctivität auch auf kategorische Urtheile, bei denen dann von Verkünstelung nicht mehr die Rede sein kann. Auch wehrt er sich nur schwach gegen Herbart's schwebende Ansicht, nach der die kategorischen und hypothetischen Urtheile logisch identisch sind und ihr Unterschied gänzlich der Sprachform angehört. Zwar sollen diese Formen nach Drobisch wesentlich verschieden ausdrücken, aber er gesteht doch selbst ein, man könne eben so gut sagen, daß das hypothetische Urtheil vervollständigt das kategorische, enthalte als daß das kategorische vervollständigt zu einem hypothetischen werde. Kurz die Darstellung des Verf. zeigt an vielen Stellen, daß die analytischen und synthetischen Urtheile nicht einander ausschließend entgegengesetzt sind, und nach dem entsprechenden Satze bezüglich des analytischen und synthetischen Begriffsverhältnisses dürfte man in der Urtheillehre gerade das Gegentheil erwarten von dem, was er gethan hat, die Verbindung anstatt der Trennung. An namhaften Vorgängern neuester Zeit hätte es trotz der mächtigen entgegenstehenden Autorität Kant's nicht gefehlt. Um von Hegel nichts zu sagen, so hat Trendelenburg nachgewiesen, daß jedes Urtheil eben so sehr analytisch als synthetisch ist und daß sich dieser Gegensatz in ihm ausgleicht; v. B. hat es als in vieler Hinsicht willkürlich bezeichnet, ob man ein Urtheil synthetisch oder analytisch nennen wolle; F. Lott endlich hat aus seiner kurzen Logik den Unterschied des Analytischen und Synthetischen einen bedeutungslosen ganz fortgelassen.

Die Modalität der Urtheile hat Drobisch von der Relation, Qualität und Quantität getrennt in einer weitem dritten Abtheilung, als geschrieben „von den formalen Bedingungen der Gültigkeit der Urtheile in enger Verbindung mit den sogenannten logischen Grundsätzen“ getragen. Die Gültigkeit der bejahenden Urtheile wird auf die Identität von S und P gestützt. Natürlich ist nur bei tautologischen Urtheilen die Einerleiheit eine absolute, darum soll außerdem die relative Gültigkeit reichen, und zwar bei analytisch-kategorischen Urtheilen eine theilweise und nur durch Beschränkung zu erzielende Einerleiheit von S und

nach ihrem Inhalt oder Umfang, bei synthetischen dagegen eine Identität nicht des Gesehten, sondern der Setzung der Begriffe, da mit S auch P gesetzt ist. Daher will Drobisch auch eine analytische oder innere und synthetische oder äußere relative Identität unterscheiden wissen. Wo dagegen weder Identität des Inhalts oder Umfang, noch der Setzung gegeben ist, da ist nur das verneinende Urtheil gültig. Hiergegen behaupten wir, daß nach der eigenen Lehre des Verf., wonach das synthetische Verhältniß eine Erweiterung des analytischen ist, die Identität der Setzung auch die Bedingung für die Gültigkeit der analytischen Urtheile sein muß. Die theilweise Identität des Gesehten, des Was der Begriffe kann nicht als Grund für die Gültigkeit der Urtheile angesehen werden. Denn wo die Identität nur theilweise ist, da ist in Betreff anderer Theile keine Identität vorhanden. Dieß letztere ist aber als Bedingung der verneinenden Urtheile angegeben. Folglich dürfte man aus derselben Materie der Art allemal Urtheile entgegengesetzter Qualität mit dem gleichen Anspruch auf Gültigkeit aufstellen; es müßten ebenmäßig gelten die beiden Urtheile: die Rosen sind Pflanzen und die Rosen sind keine Pflanzen. Da dem nicht so ist, so muß man die qualitative Identität von S und P ganz und gar fahren lassen. Und zwar um so mehr, als überhaupt Niemand glaubt, jenes erste Urtheil solle so viel bedeuten als: Rosen und Pflanzen seien gleich. Nicht einmal in tautologischen Urtheilen will genau betrachtet so etwas gesagt werden, sondern der eigenthümliche Accent, der auf die Worte gelegt wird, haucht ihnen individuellen Sinn und Geist ein. Wo dagegen die Gleichheit ausdrücklich vorkommt, wie bei den mathematischen Gleichungen, da ist sie durchaus nicht als Copula anzusehen, sondern sie ist das Prädicat, was beiden verglichenen Gliedern zukommt und ihr Verhältniß auspricht. Ist also die Identität der Setzung als die gemeinschaftliche Bedingung der Gültigkeit sowohl für synthetische als analytische Urtheile anzuerkennen, so kann man in die Bahn des oben genannten Wiener Philosophen F. Lott eintreten. Vor Lott hat allerdings schon Trendelenburg behauptet, daß S sei der Grund von P, wenn auch oft erst mit ergänzenden Bestimmungen, und nach ihm hat das auch Locke gethan. Aber von beiden ist diese Ansicht gewissermaßen nur gelegentlich ausgesprochen und ohne durchgreifende Wirksamkeit gelassen. Erst Lott stellte sie an die Spitze und führte darauf in seiner scharfsinnigen Abhandlung „Zur Logik“ (Göttingen 1845) die sonst vereinzelt dastehenden logischen Lehren sämmtlich zurück. Darum hätten wir sehr gewünscht, Drobisch habe sich auf Lott ebenso eingelassen wie auf Trendelenburg; die wissenschaftliche Reibung scharfsinniger Männer liegt im Interesse des Wachstums unserer Erkenntniß.

In der Syllogistik wird die Absonderung des Analytisch-Kategorischen vom Synthetisch-Hypothetischen fortgeführt, jedoch ohne bedeutenden Folgen.

Endlich ist auch die letzte Partie des Werkes von den methodischen Formen des Denkens auf Grund der besprochenen Unterscheidung in zwei Abschnitte getheilt, deren ersterer von den synthetischen Formen des Denkens (Erklärungen, Eintheilungen, Deductionen und Beweisen) handelt, während der letztere die heuristischen Formen (die sich auf Erweiterung des Wissens durch denkende Forschung beziehen) vorführt und auf solche vornehmlich Probleme und Methoden und die Wahrscheinlichkeitsschlüsse bespricht. Es ließe sich sehr leicht zeigen, daß sich auch die Formen eben so wenig ausschließen, wie das ihrer Abtheilung zu Grunde Liegende, wenn dies überall noch nöthig schiene und wir nicht eilmüßten, diese ohnehin schon lange Anzeige zu schließen. Wir machen daher mit Unterdrückung alles dessen, was wir außerdem hinzufügen möchten, nur noch auf die namhafte Bereicherung der Logik durch die Lehre von den Deductionen und durch einen großen Theil der Heuristik aufmerksam und empfehlen die ganze Methodik als den praktischsten Theil der Logik der besondern Beachtung.

Durch strenge Anwendung der wissenschaftlichen Technik, die der Verf. lehrt, ist übrigens dem ganzen Werke eine hohe formelle Vollkommenheit gegeben, und es darf kühn darauf Anspruch machen, zu dem Besten gerechnet zu werden, was die Litteratur der Logik aufzuweisen hat. Gleichwohl hat der Verf. nirgends verschmäht, durch viele Beispiele die logischen Abstractionen zu illustriren und so auch den Anforderungen der Didaktik zu genügen.

Um, wie bemerkt, diese Anzeige nicht übermäßig auszudehnen, wir uns erlaubt sein, das zweite der oben verzeichneten Werke nur ganz kurz zu charakterisiren, zumal da das bis jetzt davon Erschienene bloß die Einleitung in die allgemeine formale Logik enthält und künftig Fortsetzung eine weitere Besprechung erlaubt. Der pseudonyme Verf. hat vor ungefähr zwei Jahren ein logisches Büchlein unter dem Titel *Antibarbarus logicus* in die Welt geschickt, das trotzdem, daß es Spuren der schnellen Arbeit an sich trägt, doch gut aufgenommen ist. Das vorliegende erste Heft ist der Anfang der zweiten Bearbeitung desselben, an der es als ein neues und ganz ausführliches Werk hervorgehen sieht. Die Tendenz, die es in seiner ersten Gestalt hatte, ist nicht nur nicht aufgegeben, sondern sie tritt noch schärfer hervor. Die Logik soll formale gegeben werden, und dieser Standpunct wird mannhaft verteidigt gegen die Vertreter der metaphysischen Logik. Die Entstehung

Geschichte dieser letztern und ihr Wesen werden ausführlich dargelegt
 insbesondere in den vielen und oft sehr langen, aber immer inhalts-
 und lehrreichen Anmerkungen. Kant hatte nämlich die alte Logik voll-
 ständig gelten lassen und behauptet, daß sie mit nichts als der bloßen
 Form des Denkens zu thun habe. Aber in der nämlichen Kritik der
 reinen Vernunft, wo er dieß wiederholt einschärft, gab er einer Wissen-
 schaft, welche den Ursprung, den Umfang und die objective Gültigkeit
 der reinen Vernunft- und Vernunftserkenntnisse bestimmte, den Namen
 der transcendentalen Logik; und so stand diese und jene formale Logik
 bei Kant selbstständig neben einander, jede hat ihre eigenthümlichen Prin-
 ciplen und Geltung. Das konnte Fichte, der alles Wissen aus Einem
 Punkte abzuleiten strebte, nicht dulden: die formale Logik sollte erst durch
 die Wissenschaftslehre ihre Begründung erhalten. Ueberdieß entwickelte
 sich aus dem monistischen Streben der Zeitphilosophie, die alles aus
 Einem ableiten und in das Eine zurückbilden wollte, zuerst eine Gerin-
 gschätzung und ein factischer Widerstand gegen die strengen Forderungen
 der formalen Logik, insbesondere gegen die Grundsätze der Identität
 und des ausgeschlossenen Dritten. Da kam Hegel und suchte diese Wider-
 ständigkeit durch seine metaphysische Logik zu legitimiren. Nach ihm ist
 die eine unpersönliche Vernunft, das speculative Denken und seine Pro-
 ductionen das wahrhaft Reale, der Begriff ist das an sich Seiende und
 die wahrhafte Natur der Dinge ist mit ihm identisch. So enthält dann
 die Logik den Gedanken, insofern er eben so sehr die Sache an sich selbst
 ist, oder die Sache an sich selbst, insofern sie eben so sehr der reine Ge-
 danke ist. Sie ist das Reich des reinen Gedankens, die Wahrheit selbst,
 wie sie ohne Hülle an und für sich selbst ist, die Darstellung Gottes,
 wie er in seinem ewigen Wesen vor Erschaffung der Natur und eines
 irdischen Geistes ist. Diese Geschichte entwickelt uns der Verf. nicht nur
 genau nach den Quellen, sondern er zeigt auch die Unhaltbarkeit der
 metaphysischen Logik Hegels und verwandter Geister durch eine scharfe
 Polemik, durch die dann der eigene Standpunct an Festigkeit gewinnt.
 Hierdurch wird man über das Verhältniß der alten formellen Schul-
 logik zu den mit dem Namen Logik bezeichneten Productionen der neuern
 Idealistischen, halbidealistischen und theosophischen Systeme so ins
 Klare gebracht, wie nicht leicht durch eine andere Logik, da sie sich ge-
 wöhnlich darüber nicht weit auslassen. Daran knüpft sich sehr natürlich
 die kritische Revue, die der Verf. über die logische Litteratur hält. Diese
 Behandlung der Litteratur ist ebenfalls sehr dankenswerth. Diese beiden
 Theile der Schrift, jene polemisch-geschichtliche und diese kritisch-litterari-
 sche, machen sie vorzüglich geeignet, den Bedürfnissen derer abzu-
 helfen,

welche, wie es nun einmal ist, nolentes volentes den Unterricht über Logik und philosophische Propädeutik auf Gymnasien und andern höhern Lehranstalten zu übernehmen haben, ohne von der Universität her dafür genügend vorgebildet zu sein. Solche Leser wird es auch nicht stören wenn der Fortschritt der Paragraphen durch lange Anmerkungen mehr aufgehalten wird, als es das schriftstellerische Herkommen zu erlaube scheint. Das Genüge, das sie in diesen Excursen gerade für ihre Forderungen finden können, wird sie damit vollkommen ausböhnen. Schließlich richten wir an den Verf. die Aufforderung, das Publicum nicht allzu lange auf die Fortsetzung des begonnenen Werkes warten zu lassen und seine Polemik in etwas reichlicherm Maße auch auf die Schleiermacher'schen Lehren zu wenden.

Gießen.

Schilling.

V.

R. Siemesen, Rector am Gymnasium in Flensburg, die Geometrie genetisch darstellt. Für Schulen und zum Selbstunterricht. Hamburg, Rittler. 135 S.

Das Buch gibt, was der Titel verspricht, und wir machen dringend auf dasselbe aufmerksam. Das genetische Princip ist klar und consequent durchgeführt. Wir wüßten nach dieser Seite hin nur ein erhebliches Bedenken in Betreff des pythagoräischen Lehrsatzes. Der Verf. beweist ihn aus den stetigen Proportionen im rechtwinkligen Dreieck. Der genetische Beweis des Pythagoras muß aber offenbar von dem Satz ausgehen, daß Fläche nur durch die Bewegung einer Strecke in die Breite entsteht. Dazu hätte dann früher genauer gesagt werden müssen, daß wenn eine Strecke sich nur in die Breite, nicht schwenkend oder in ihrer eigenen Richtung bewegt, die erzeugte Fläche ein Product heißt. Bewegt man nun die Hypotenuse um sich selbst nur in die Breite, so entsteht das Quadrat der Hypotenuse, und — an Inhalt ihm gleich — die Summe der beiden Parallelogramme, welche durch die Bewegung der Katheten entstanden sind. Es bleibt nun zu untersuchen, wie weit jede der Katheten in die Breite bewegt ist. Ein paar Hülfslinien zeigen bald, daß jede Kathete dabei um sich selbst in die Breite bewegt ist, und an Fläche das Quadrat der Kathete entstanden ist.

Ein zweites Bedenken für den Unterricht betrifft die Hineinarbeitung der Elemente der Trigonometrie in die Geometrie, die für den Schulunterricht uns nicht zusagen will, weil wir fürchten, daß ein Schulmeister nicht beides zugleich bezwingen kann. Dabei bemerken wir noch, daß die Berechtigung zur Einführung der Begriffe des Positiven und Negativen aus der Arithmetik in die Geometrie nicht nachgewiesen ist.

Endlich scheint uns für den Unterricht zu schwierig, als erste Fläche das Dreieck zu behandeln. Die Erzeugung des Parallelogrammes ist offenbar viel einfacher. Der Verf. muß das Dreieck folgendermaßen entstehen lassen: Bewegt sich eine Strecke so längs einer in ihrer Mitte errichteten Senkrechten von beliebig bestimmter Länge,

- a. daß sie immer mit ihrem Mittelpunkt auf der Leitlinie bleibt,
- b. daß sie in jeder neuen Stellung mit der ersten gleichlaufend bleibt,
- c. daß sie in demselben Verhältniß kürzer wird, als sie sich weiter in die Höhe bewegt, und
- d. daß entweder die Leitlinie unbeweglich stehen bleibt, oder in demselben Verhältniß, wie der Erzeuger in die Höhe steigt, sich um eine gewisse Größe rechts oder links parallel mit der ersten Stellung verschiebt, so bildet die Gesamtheit aller successiven Stellungen des Erzeugers eine Fläche, die von drei geraden Linien begrenzt ist, die in drei Punkten zusammenstoßen u., ein Dreieck.

Hier ist die Menge der Vorstellungen zu groß, um dem Anfänger ein klares Bild der Sache zu geben. Außerdem aber hat der Verf. zwei Mal den Begriff des Verhältnisses anwenden müssen, der im vorigen noch nicht erklärt ist und für den Anfänger überhaupt etwas Bedenkliches hat. Hiervon nun abgesehen ist die Durchführung der Lehre vom Dreieck äußerst sinnend und durchdacht. Daß der Verf. — da er doch durch den Begriff des Bestimmtheits der leidigen Congruenzsätze überhoben wird — congruente Dreiecke nicht lieber gleich bestimmte nennt, hat uns geirrt. — Wissenschaftlich also scheint uns das Buch bedeutend. Für den Unterricht wäre eine noch knappere Form der Sätze nothwendig. Man muß dem Schüler ganz festes Gedächtnismaterial darbieten. Dazu müßten vielleicht noch einige ohne strenge Erklärung gelassene Begriffe beibehalten und dabei ihr Gebrauch strenger fixirt werden.

W. Langbein.

Frankl, Professor und zweiter Director an der polytechnischen Schule zu Hannover, die Elemente der ebenen Geometrie. Zweite, verm. Auflage. Hannover, Helwing. 159 S.

Der Verf. hat es unterlassen, in einer Vorrede anzugeben, für welcherlei Schüler oder Schulen er sein Buch bestimmt. Möglich, daß es ihm in der polytechnischen Schule zu einer Repetition der Geometrie dient. Eine technische Schule sollte deren freilich nicht bedürfen. Für ein Gymnasium oder eine höhere Bürgerschule ist es gewiß nicht zu empfehlen. Denn diese muß, um dem Schüler ein festes und geläufiges Gedächtnis-

material aneignen zu können, das Lehrbuch die Reihe der Sätze aus der genetischen Entwicklung losgelöst dar bieten, die Beweise müssen eine streng sich stets wiederholende Form haben, und es darf nicht ein logischer Proceß von einer zahlreichen Reihe von Gliedern von vorn herein dem Schüler zugemuthet werden. Endlich aber dürfen nicht algebraische Operationen an Stelle der geometrischen Anschauung gesetzt, am wenigsten aber ohne Beweis der Zulässigkeit einem algebraischen Begriff eine geometrische Bedeutung gegeben werden. — Der Fehler, daß die Definitionen und Lehrsätze nicht numerirt sind, daß nicht ihre Form absolut vorgeschrieben ist, würde sich dem Verf., wenn er nur Anfänger unterrichten würde, zuerst als solcher zeigen. Die Untersuchungen über commensurable und incommensurable Größen würde er von S. 4 gewiß und vermuthlich aus dem ganzen Leitfaden entfernen. Ueber den sogenannten Congruenzsätzen würde er die klarsten Köpfe und diese am ersten verzagen sehen, denn sie würden ihm den Zweifel entgegenbringen, ob denn, wenn das Dreieck ABC mit der Seite AB und dem Winkel A auf abc gelegt wird, wirklich das Dreieck gelegt wird, und nicht bloß die zwei oder drei Stücke, von denen eben bewiesen werden soll, daß sie das Dreieck bestimmen. Und so würde der Verf., da er ja doch den Begriff des „Bestimmt“ seins — freilich ohne ihn mathematisch zu definiren — gebraucht, überhaupt der Sache auf den Grund gehen mit der Untersuchung über die Bestimmungsstücke eines Dreiecks. Endlich soll die ganze Lehre vom Inhalt anders gefaßt werden. Die Fläche ist nicht etwas Apriorisches. Die Unklarheit und Unsicherheit des Schülers in der Geometrie ruht gewöhnlich darauf, daß die sonst schon ihm geläufigen Vorstellungen nicht unter die strenge Zucht der geometrischen Methoden genommen sind. Der Verfasser beginnt die Lehre von der Fläche mit den Worten: „Nach unserer Vorstellung hängt die Größe einer Fläche von den zwei Richtungen ab, die wir mit Länge und Breite bezeichnen.“ Allein, man muß dem Schüler die Entstehung der Fläche definiren, so wie die der geraden Linie, sonst schwankt sein Denken zwischen ungetrübten und zerfließenden Vorstellungen hin und her, und er kommt zu keiner Klarheit. Nach dem vorliegenden Buch aber wird eigentlich die ganze Lehre vom Inhalt absolvirt, ohne daß der Schüler den Inhalt als eine geometrische Größe anschauen darf, und weil er es dennoch thun wird, so ist das Uebel desto größer. Nämlich der Verf. behandelt das Product zweier Strecken zunächst nur als das ihrer Längenzahlen und beweist daher z. B. den Pythagoras schon in der Lehre von der Ähnlichkeit durch die Gleichheit der Producte der symmetrischen Glieder einer Proportion. Es ist durchaus nöthig, streng zu unterscheiden zwischen Fläch-

und Product, und daß die arithmetische Multiplication als eine geometrische Productbildung angesehen werden kann, ist streng und gewiß strenger als E. 73 geschehen, zu beweisen. Freilich ist das nicht möglich ohne die Definition, daß das geometrische Product zweier Strecken entsteht, wenn die eine sich um die andere nur in die Breite bewegt. Die ganze Lehre vom Inhalt schwankt dem Verf. zwischen algebraischer und geometrischer Begründung. Ebenso ruhen die Sätze von den drei Schwerlinien, Höben u. auf algebraischen Operationen, und daß durch Rechnung bewiesen worden sei, drei Linien schneiden sich in einem Punkt, wird kein Schüler glauben, auch wenn er es selber bewiesen hat. Wir müssen zum Schluß bemerken, daß das Buch die ganze ebene Geometrie enthält, sogar in weiterer Ausdehnung als auf Schulen üblich ist, wenn gleich von der sogenannten neueren Geometrie nur Einzelnes aufgenommen ist. Dieß fügen wir zu, weil es für unsere Zwecke nur nöthig war, einige principielle Bedenken zu äußern.

W. Langhein.

Dr. B. Brennecke, Director der Realschule in Posen, die Berührungsaufgabe für Kreis und Kugel. Für das Bedürfniß höherer Lehranstalten bearbeitet. Berlin Gndlin. 72 S.

Eine vortreffliche Arbeit aus der Schule für die Schule. Sie ist für das Privatstudium der Schüler in den oberen Classen einer höheren Bürgerschule oder eines Gymnasiums bestimmt und wird nicht nur durch die Mannigfaltigkeit der angewandten geometrischen Methoden und durch die strenge und sorgfältige Discussion der besonderen Fälle, sondern sie wird auch durch die reichliche Gelegenheit zu selbständigen Excursen und durch den großen Umfang des Gebietes, auf dem sich der Schüler zu bewegen hat, und in überraschenden neuen Gestalten alte bekannte Aufgaben wieder finden wird, die mathematische Bildung durch einen geregelten und auf ein festes Ziel losgehenden Privatleiß wesentlich fördern können und, ernste Arbeit und Hingebung fordernd, eine sittliche Zucht ausüben, den wissenschaftlichen Sinn entzünden und beleben und gewiß recht eine Befähigung zu mathematischen Studien entwickeln. Wir wüßten gar keine bessere Art, als an einer so bestimmten Aufgabe den Schüler privatim — für den Schulgang erschiene es uns ungebührig — in einigen Resultaten und Methoden der feineren Geometrie bekannt und vertraut zu machen. Daß die Verfasser — das Werk ist nämlich im Wesentlichen die gemeinsame Arbeit zweier Collegen, des Herrn Director Brennecke und des Herrn Schmidt, jetzt Rector in Neustadt-Eberswalde

— das Berührungsproblem auch für Kugeln behandelt haben, ist gewiß zu billigen. — Findet der gelehrte Mathematiker auch nicht alles ihn über das apollonische Problem Bekannte, so wird doch der Schulmann reiche Ausbeute haben.

W. Langbein.

VIII.

1. Tempellänge. Eine Sammlung von leicht ausführbaren Motetten, Hymnen, Cantaten und andern geistlichen Gesängen zu sämtlichen hohen Festtagen, so wie zu allen andern kirchlichen Gelegenheiten für gemischten Chor. Zum Gebrauche für kirchliche Sängerkhöre u. herausgegeben von F. G. Klawer, Organist u. Musiklehrer zu Eisleben. Verlag von F. Ruhnt, Eisleben. Partitur à Hest 7½ Sgr., Partitur und Stimmen 20 Sgr., die Stimmen allein 15 Sgr.

Je mehr sich in unserer protestantischen Kirche ein reges Leben zeigt, je mehr die betreffenden Behörden, Geistliche und Lehrer bestrebt sind, den Cultus zu heben und damit auch dem Kirchengesange wieder die Geltung zu verschaffen, die ihm als einem wesentlichen Theil des Gottesdienstes gebührt, desto dankbarer müssen wir den Männern sein, welche für geeigneten Gesangstoff Sorge tragen, und der nicht bloß bedeutendere Gesangskräfte voraussetzt, sondern auch Singvereinen, und solche in kleinern Städten, auch wohl auf dem Lande schon von Cantoren gebildet sind, eine willkommene Gabe sein muß. Wir bezeichnen als eine solche obige Sammlung, wenn gleich einzelne Nummern von geübten Sängern executirt sein wollen und darum auch Sängerkhören in größeren Städten dienen können. Zwei Vorzüge empfehlen die „Tempellänge“:

- a. Der strengkirchliche Inhalt, verbunden mit nicht zu schwieriger Ausführung im Allgemeinen.
- b. Der billige Preis der einzelnen Hefte.

Das erste Heft enthält drei Motetten. Nr. 1: „Du bist's, dem Ruhm in es dur von F. Haydn; Nr. 3: „Singet dem Herrn u.“ (Psalm 9) von J. Otto in Dresden; Nr. 7: „Herr, ich habe lieb u.“ von Klawer ferner zwei Psalmen, Ps. 61 von D. H. Engel in Merseburg und Ps. 130 von E. Richter in Steinau a. D.; dann Jesu dulcis memoria von Bittoria, und O bone Jesu von Palestrina; endlich das „Vaterunser“ von H. Schellenberg, und liturgische Gesänge von H. W. Stölze. In Summa neun Nummern.

Das zweite enthält fünf Motetten. Nr. 10: „Groß sind die Werke von G. Schnabel in Breslau; Nr. 12: „Die Ehre des Herrn ist ewig von J. Otto; Nr. 13: „Ehre sei dem Vater“ von W. Schirch; Nr. 14:

„Siehe, des Herrn Auge“ von Homilius; Nr. 19: „Jauchzet Gott alle Lande“ von C. J. Seiffert; ferner Psalm 125, B. 1 u. 2: „Die auf den Herrn ic.“ von Fl. Geyer, und „Venite et videte“ von H. W. Stolz; dann Hymne: „Wirf deine Sorgen auf Gott“ von Krigar, und „Kinnest, ihr Thränen“ (zur Todtenfeier) von Sattler in Blankenburg; endlich „O crux“ von Palestrina, und liturgische Gesänge von F. G. Kauer. In Summa elf Nummern.

Diese Inhaltsanzeige schien uns nothwendig, um desto kürzer in unserem speciellen Referate sein zu können. Was die Meister Vittoria, Palestrina, Haydn lieferten, bedarf unser Lobes nicht; ebenso würden die Namen Schnabel, Schirch, J. Otto meist schon genügen, um deren Werke zu empfehlen, wenn wir nicht etwas vorsichtig unser Urtheil abgeben wollten.

So halten wir die Motette Nr. 3 von J. Otto für eine ganz vorzügliche Arbeit, die überall den talentvollen Musiker erkennen läßt; doch ist die Ausführung äußerst schwierig, und nur Sängern, wie dem königl. Domchore zu empfehlen. In Allegro moderato anhaltend mit Sechsheiteln beschäftigt zu sein, bei solchen Klarheit in der Harmonie zu erhalten, ist eine schwierige Aufgabe. Die Motette Nr. 12 hingegen spricht uns in jeder Beziehung an; sie muß erbauen. Die Worte „so bebet sie“ im forte und die darauf folgenden „er rühret die Berge an“ im piano sind von außerordentlicher Wirkung, wie auch der fugirte Theil äußerst fließend genannt werden muß.

Psalm 61, componirt von Engel, beginnt moderato C-Tact d-dur, dann folgt ein Solo $\frac{3}{4}$ Tact und meist dreistimmig gehalten: „denn du bist meine Zuversicht“; der Schluß ist eine Fuge mit kräftigem Thema. Es ist eine gelungene Composition; denn es weht durch dieselbe Würde und Hoheit; das bange wie das auf Gott vertrauende Herz findet Beruhigung und Erquickung. Psalm 54 von Richter in Steinau wird gewiß nach seine Freunde finden; den Ref. sprach besonders das Solo Andante sostenuto $\frac{6}{8}$ Tact — sauber und klar — wie der letzte Satz Piu Allegretto an, der in d-dur geschrieben, besonders die „Freude in dem Herrn“ sehr empfinden läßt.

Psalm 125 von Fl. Geyer in Berlin bietet für die Ausführung nicht unbedeutende Schwierigkeiten und ist im strengen Kirchenstyl gearbeitet; die Modulationen sind bedeutend und erfordern ein feines Ohr, wenn eine Harmonie erzielt werden soll.

Für die liturgischen Gesänge müssen wir schließlich insbesondere unsern Dank dem Herausgeber aussprechen; sie werden von den betreffenden Sängern u. s. w. gerne benutzt werden.

Somit empfehlen wir die „Tempellänge“ aufs angelegentlichste, und werden uns freuen, wenn die nächsten Hefte eben so sorgfältig wie die vorliegenden redigirt werden.

2. Jugendlänge. Sammlung ein- und mehrstimmiger Lieder und Gesänge für die Jugend, mit leichter Clavierbegleitung. Mit Originalcompositionen und nach den schönsten Volksweisen bearbeitet und herausgegeben von F. G. Klauer, Organist und Musiklehrer in Eisleben. 1. bis 4. Heft à 5 Sgr. Eisleben, Ruhnt.

Für die Jugend sind vorzugsweise „Volkslieder“ zu empfehlen, und ist der Herr Herausgeber auch gewiß unserer Ansicht, da er dergleichen Melodien zum Theil benützt hat. Aber warum enthält er der Jugend den Text vor? Wir finden in den Volksliedern unvergleichliche Poesie mehr als in den gemachten wässerigen Kinder- oder Jugendliedern. Gesangsweise und Text sind eng verschwistert und müssen verbunden in der Jugendbrust gepflanzt werden, dann schaffen sie mehr als alle Kinderlieder Gesangslust und Sängersfreude. Der Herr Herausgeber wird uns nicht zürnen, wenn wir in dieser Beziehung nicht ganz übereinstimmen, wenn wir von Liedern, wie Heft I, Nr. 3, 8, 9, 12, Heft II, Nr. 3 nicht viel halten und den Raum zweckentsprechender, wie mit Liedern — als Nr. 3 „Wasserfahrt“, Nr. 5 „Frühlingsgruß“, Nr. 10 „Dem Morgens in der Frühe“; Heft II, Nr. 24 „Ermunterung“, Nr. 2 „Wiegenliedchen“, Nr. 29 „Das Vögelein“, Nr. 37 „Die Loreley“ von Eichler — ausgefüllt sähen. Ferner möchten wir zu bedenken geben, daß die praktische Ausführung Kindern nicht viele Schwierigkeiten machen dürfte (siehe Heft I, Nr. 18 die Modulation nach es-dur; Heft II, Nr. 2 — zufällig beide von C. Wiefeneder in Braunschweig. Die Druckfehler z. B. Heft II, Nr. 30, S. 48, wo Tact 7 statt des e gesungen werden soll, sind leicht zu erkennen. Sonst ist die Clavierbegleitung leicht.

3. A. Instructive melodische Tonstücke für das Pianoforte zu vier Händen. Von Heinrich Enkhausen. I. u. II. Heft à 15 Sgr. Eisleben, Ruhnt.
B. Der erste Unterricht im Clavierspiel. Eine Reihenfolge melodisch geordneter Übungsstücke für den progressiven Clavierunterricht, nach pädagogischen Grundsätzen componirt von H. Enkhausen. III. u. IV. Heft à 15 Sgr. Eisleben, Ruhnt.

Diese vier Hefte scheinen ein in sich abgeschlossenes Ganzes zu bilden, obgleich die laufenden Nummern des II. u. III. Heftes wie die Titel vom Gegentheil zeugen, und schließen sich der Methode des bekannten Wiedemann an, dessen vier Hefte von sehr vielen Clavierlehrern benutzt werden. Der Herausgeber geht von der Ansicht aus, dem Kinde von vorn herein möglichst viele Melodien, deren Harmonie der Lehrer durch die Begleitung bildet, zu geben. Theorie soll bei der Praxis gewonnen

werden, und so enthalten die beiden ersten Hefte progressiv fortschreitend à quatre mains 38 Uebungen unter verschiedenen Namen: Walzer, Polka, Galopp, Allegro, Andante u. s. w. Die Piecen sind ansprechend zu nennen und mögen dem jugendlichen Gemüthe auch Vergnügen und Lust zu fernerem Uebungen gewähren; ob sie aber den Geschmack für gute Musik bilden, ob sie Sinn für classische Musik erwecken werden, selbst wenn wir das III. u. IV. Hest à deux mains berücksichtigen, ist eine Frage, die wir verneinen müssen.

Der Herr Herausgeber huldigt augenscheinlich mehr der neuern Richtung, von der viele der heutigen Virtuosen nicht frei zu nennen sind, die die Technik obenan stellen und den Inhalt als Nebensache betrachten, die über ein Walzerthema eine Masse Variationen zu tractiren verstehen und in den verschiedensten Rouladen wie vollgriffigen Accorden ihr Meisterstück abzulegen wissen. Wir sind entschiedener Feind dieses Künstlerthums und nehmen gern den Kern möglichst mit einer gesunden Schale. Wir wollen frühzeitig schon die classische Musik dem Schüler in die Hand geben, weil ein edlerer Gewinn die Frucht früherer Mühe wird, und darum können wir die gedachten Hefte nur den Musiklehrern empfehlen, die mit dem Herrn Enkhausen einerlei Sinnes sind; solche werden vollständig Genüge finden.

4. Praktische Elementar-Pianosforteschule von Fr. Brauer, Organist zu St. Wenzel in Raumburg. Vierte, durchgesehene Auflage. Preis 1 Thlr. Leipzig, Verseburger.

Die Methode, nach welcher der Herr Herausgeber vorliegende Pianoforteschool schrieb, hat sich bereits bewährt, daher es auch an ähnlichen Werken nicht fehlt. Ueberall blickt der gesunde Sinn des praktischen Musikers durch. Man lese das Vorwort, man achte auf die fortlaufenden Uebungen, wie bequem es dem jungen Spieler gemacht ist, wie leicht er zu einer niedlichen Fertigkeit gelangt, wie ihm hie und da wohl eine kleine Leckerei, daneben aber auch schwere Kost geboten wird. Innerhalb 248 Uebungen sind sämmtliche Tonarten, die verschiedensten Tactarten, der Vortrag, genug alles planmäßig und verständig berücksichtigt, was den Schüler befähigt, von hier aus schon mit Mozart u. s. w. sich bekannt zu machen.

Uns ist es erklärlich, daß dieß Werk bereits die vierte Auflage erlebt hat, und wie Ref. solches schon in seinem engeren Kreise empfohlen hat, so geschieht es hier gern für die betreffenden Leser der Revue.

5. Theoretisch-praktische Gesanglehre für Schulen. Herausgegeben von Ch. F. Thorbecke Musiklehrer am Seminar in Osnabrück. Osnabrück, Radhorst. 7½ Ngr.

Herr Thorbecke hat sich in der Gesanglehre zwei Fragen zur Beantwortung gestellt: 1. Was muß ein Sänger wissen? 2. Was muß ein Sänger können, um zu einer gelungenen Ausführung eines Gesangstückes mitzuwirken?

Demnach zerfällt das Werkchen in zwei Theile, den theoretischen und den praktischen. Diese Einteilung gibt Klarheit und in seinen Einzelheiten eine schöne Uebersicht.

Der theoretische Theil enthält 25 Paragraphen, in welchen von der Stimme im Allgemeinen, von den Noten, Pausen, Intervallen, Versetzungszeichen, Tacten, Tonleitern in dur und moll, von der Aussprache dem Athemholen, dem Vortrage, von der Verschiedenheit der Singstimmen das Nöthigste in einfacher Sprache gelehrt wird.

Der praktische Theil besteht 1. aus acht Singübungen in dur und sieben Uebungen in moll (24 S.), 2. aus Treff- und Tactübungen (10 S.) und 3. aus einem Anhang von 18 Canons und 12 zweistimmigen Chorälen.

Wir geben diesem Werkchen vor vielen andern, die wir im Laufe der Jahre unsern praktischen Wirkens kennen gelernt haben, unbedingt den Vorzug, und zwar darum, weil wir — um offen zu sein — die Folgen eines solchen Unterrichts aus eigener eilsjähriger Erfahrung kennen. Wir huldigen denselben Principien des Herrn Thorbecke und begrüßen ihn als einen alten Freund, obgleich wir erst seit drei Wochen dessen Bekanntschaft durch die Gesangschule gemacht haben. — Obiges Werkchen, richtig benützt, muß Notensänger geben, die in jetziger Zeit trotz allen ergründeten Methoden gar sehr fehlen.

A. Jarnikow.

Deutsches Liederbuch für Schulen. Nach der Stufenfolge in drei Abtheilungen geordnet von F. L. Schubert. Mit einer Einleitung von Dr. Carl Ramshorn Director der dritten Bürgerschule in Leipzig. Erstes und zweites Bändchen. Leipzig Reclam. à 4 Ngr.

Wir bitten um Entschuldigung, wenn wir ausnahmsweise einzelne Stellen aus der Einleitung des Herrn Director Dr. Ramshorn hier wörtlich citiren. Herr Dr. Ramshorn sagt: „Da sehe ich nun freilich in den Gedanken manchen Leser mit den Achseln zucken, gleich als wollten er sagen: „Nun, die Litteratur würde sich wohl trösten, wenn das Buch nicht erschienen wäre.““ Doch gemacht. Das Büchlein gehört nicht z

lenen, die man dußendweise durchsehen kann, ohne etwas Neues zu Gesicht zu bekommen; vielmehr schlägt es mit dem, was es der Kinderwelt bietet, einen Weg ein, der von dem unserer bis jetzt gangbaren Schulliederbücher ganz verschieden ist." Ferner heißt es etwas später: „Ein höherer Gesichtspunct (als in die Kehlen unserer Kinder Klang und Ton zu bringen) ist unstreitig der, daß dabei vorzugsweise Rücksicht genommen werden muß auf Bildung des Geschmacks in der Musik wie in der Poesie.“

Die Gesangslitteratur ist allerdings reich; viel Schönes, daneben aber auch viel Unbrauchbares ist geboten. Wollen wir gerecht sein, so müssen wir leider obiges „deutsches Lieberbuch“ zu letzterem zählen und es zu denjenigen, die die „Achsel zucken“ ob dieses Werkschens, rechnen, weil wir „etwas Neues zu Gesicht bekommen“ und weil es „einen Weg einschlägt, der von den meisten unserer gangbaren Schulliederbücher ganz verschieden ist“. Das Neue als solches ist darum noch nicht gut; gerade in musikalischer Beziehung haben unsere Altvordern viel mehr geleistet als mit wenigen Ausnahmen heutzutage die große Schaar von Componisten. Nicht das, was in den Schulen seit Jahrzehenden gesungen wurde, ist darum weniger bildend; im Gegentheil ist es ein Vorzug jeder Composition, wenn sie nach Jahrzehenden noch mit Vergnügen benutzt wird. Ich erinnere hier nur an die Volkslieder, die seit Jahrhunderten gern gesungen, die noch heute die Jugend ebenso erfreuen, wie gewiß vor diesem, und warum? weil sie „mit dem deutschen Volke wie mit der deutschen Jugend verwachsen sind und ein Recht haben, ihren Ehrenplatz zu behaupten“. Ohne über die Ordnung der einzelnen Lieder, resp. die Methode des Herrn Schubert, hier ein Wort weiter zu sagen, als daß wir sie für unpraktisch halten, wollen wir alle „Sachverständigen“ nur darauf aufmerksam machen, daß die verschiedensten Opern Rossini's, Bellini's, Boieldieu's, Auber's, Flotow's, Lorzing's u. s. w., ja sogar Mozart's und Weber's — Melodien für die sogenannten, oft ganz originellen „Kindertexte“ haben hergeben müssen, und zwar in nicht unbedeutender Zahl. Man staune! Zu Nr. 97 Aufmunterung zum Singen, Text: „Laßt die Tön' erklingen“ muß Mozart's „Don Juan“ mit der bekannten Melodie: „Reich mir die Hand, mein Leben“ dienen. Was wird Meyerbeer sagen, wenn er, wie in Nr. 98, Text: „Ohne Sang und ohne Klang“ seine Melodie so erschrecklich gemißbraucht fände? Und Flotow es für eine Ehre halten, wenn seine Ehre aus „Martha“ die andere Weisen derselben Oper der Jugend (natürlich mit gehöriger Hülfe dazu) gereicht werden? — Armer Weber, wenn du deinen Nachthor: „Die Sonn erwacht“ mit dem Text: „Auf, nutzt die Zeit“

(Nr. 44, Heft II), zweistimmig à la Schubert noch einmal hören solltest. Ja wir glauben nicht, daß selbst der sentimentale Liederfänger Prod die Erlaubniß gegeben hätte, seine beliebte Melodie: „Von der Alp tönt das Horn“ zu dem Text: „Wenn Hoffnung nicht wär, ic.“ zu benutzen.

Endlich singe man No. 86 Heft I die arabische Melodie mit den deutschen Texten: „Während noch der Himmel grohlt“ und achte auf die Declamation u. s. w. Wir würden gerne auch die „Poésie“ vor unser Forum ziehen, wenn wir nicht fürchteten, den uns gesteckten Raum zu überschreiten, besonders da doch einige Proßchen geliefert werden müßten.

Wenn durch diese meist italienischen Melodien in dieser merkwürdigen Benutzung der Geschmack für Musik gebildet werden soll, dann wehe dir, deutsche Musik, dreimal wehe dir, deutsche Jugend, die du mit solcher Speise genährt wirst; dir müssen die Schöpfungen Mozart's, Beethoven's, Händel's, Bach's und ähnliche Werke, auf welche wir mit Recht stolz sein müssen, ein Ballast sein, werth, daß man sie ad acta legt, um vergessen zu werden. — Die jedem einzelnen Heft angehängten Choräle weichen von den in Norddeutschland gangbaren Kirchenmelodien bedeutend ab und sind so für uns auch nicht zu benutzen.

Wir bedauern aufrichtig, daß wir die „deutsche Schulwelt“ bitten müssen, diese Heftchen unbeachtet zu lassen, trotzdem der Herr Verleger gutes Papier, guten Druck geliefert und den Preis billig gestellt hat.

A. Garnikow.

Unsere Lieder. Zweite, umgearbeitete Auflage. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses 312 S. 20 Sgr.

Unsere Lieder — nämlich die Lieder des Rauhen Hauses. Die schärfste und erquicklichste Sammlung aus dem Schatz des deutschen Volksliedes für Sonntag und Werktag, für Last und Rast, Werkstätte und Feierabend von Groß und Klein im Rauhen Hause; und damit zugleich ein Versuch, dem christlich-nationalen Elemente auch im Volkslied wie zu seinem Rechte zu helfen. Es mag wohl mancher erstaunt und beschämt über sein Vorurtheil das Verzeichniß dieser Lieder vergleichen mit dem, was er in dem Büchlein vermuthet. Der evangelische Glaube und evangelische Frömmigkeit flieht nicht die Welt, er unterwirft sie sich. „ist alles euer!“

Wichern beschränkt sein Rauhes Haus nicht auf den Choralgesang. „Was aber das Ganze der Lieder am letzten Ende will und soll, sagt die Hirtenflöte in der Hand des guten Hirten auf dem Titelblat.“

Die Lieder sind dem Gesicht- und Lebenskreise der Jugend entnommen und ein-, zwei-, drei- und vierstimmig gesetzt. Am größten ist die Zahl der ein- bis dreistimmigen Lieder. Viele Schulen, Erziehungsanstalten u. d. d. dürfen mit dem hier an Musik gebotenen Stoff, abgesehen von Chorälen, sich ganz begnügen können. Für unsere Turnplätze müßten wir kein besseres Liederbuch. Und wenn unsere Jugendfeste mit Liedern aus dem letzten Drittel dieses Buches schließen und die Jugend vorher immer eingedenk wäre, daß sie mit solchen müssen schließen können — sie würde darum nicht weniger froh sein!

W. Langbein.

IX.

Valger, Schulgebete für Gymnasien, Seminarien, Realschulen u. d. d. Buchholz, Adler. 48 S.

Diese Schulgebete sind vom verstorbenen Prof. Valger in der Landesschule zu Weissen gehalten und von seinem Sohn herausgegeben. Sie genügen unsern Ansprüchen nicht. So kurze Seufzer sollten frei aus der Brust eines jeden Lehrers, wenn wirklich schon ein neuer Geist die Schule durchdringt, als Ergüsse seiner Andacht emporquellen können, wenn es auch nicht jedem gegeben ist, einen umfassenderen Gedanken frei zu behandeln. Vor allem aber fehlt uns die Predigt der Buße, durch welche allein Jesu der Weg bereitet wird.

Das gleiche gilt von

1. Graupner, das betende Schulkind. 288 Schulgebete in gebundener und ungebundener Rede. Für die Unter-, Mittel- und Oberklasse der Volksschulen. Dresden, Adler. 132 S.

Die Verse sind oft nüchtern, prosaisch, die Prosa trivial; der „gute Lehrer“ und die „liebe Schule“ mehr als bedenklich, Daktylus und Amphibrachys gewiß unpassend für ein Gebet. Wer nicht anders kann, der lese oder spreche doch lieber einen Vers aus dem Gesangbuch oder aus dem Psalter.

Gefricke, Hosanna! Die Sonn- und Festtags-Evangelien in Liedern. Ein Buch für Schule und Haus. Leipzig, Griese. 152 S.

Der Verf. ist zwar auf Recensenten übel zu sprechen. Aber das kann uns nicht hindern, zu sagen, daß wir sein Buch für ein Unternehmen halten, was verunglücken müsse. Er hat die Evangelien in Verse gebracht, die nach Choralmelodien gesungen werden können und in Haus und Schule gesungen und gelernt werden sollen. Wir denken, die Evangelien lernen und die Lieder aus dem Gesangbuche lernen und singen, sollte besser

sein. Lernen ist eine schwere Arbeit in der Volksschule. Also lerne der Schüler, was gerade in der Form, in der er es lernt, seinen kirchlichen Werth und Charakter hat. Auch wollen uns die geschichtlichen Vorgänge nicht recht zum Gesang geeignet scheinen.

J. Böhr, Lehrer in Bunzlau, Schulanachten. Gesänge und Gebete für christliche Volksschulen. Berlin, Wohlgemuth. 224 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

Die Schulanachten sollen die Kirche in der Schule sein. Das Kind soll erst in die Kirche hineinwachsen und in das kirchliche Leben hineinleben. Es genügt dazu nicht, daß die Schule in die Kirche kommt; die Kirche muß in die Schule kommen. Dann muß sie aber auch zu den Kindern und mit den Unmündigen klein werden. Das ist die Bedeutung der Schulanachten als der Schulkirche. Hierin liegt nun der eigentliche Grund, weshalb das Gebet uns als Schulanacht nicht genügt. Das Gebet reicht für die Familie als Offenbarung ihres religiösen Lebens ganz aus; die Kirche lebt sich reicher aus als ein Gebet, und sie bedarf zu ihrer Auferbauung mehr als des Gebets. Die Schule soll aber an der Familie in die Kirche führen und muß schon Antheil haben an dem, was das religiöse Leben der Kirche vor dem des Hauses voraus hat. In der Kirche bleibt als eigenstes Eigenthum das Sacrament. Zwischen beiden aber steht die Predigt, als das Moment des religiösen Lebens, was die Familie nicht kennt, aber die Kirche nicht entbehren kann, denn „der Glaube kommt aus der Predigt“. Daß aber der Glaube auch in die Schule erst kommen muß — ist das eine Frage? Vielmehr muß eingestanden werden, daß oft die Mehrzahl der Schüler das Gebet gar nicht mehr kennt, weil es aus den Häusern verschwunden ist, und daß sie zum Gebet nur wieder kommen kann, nicht durch das Gebet des Lehrers allein, wiewohl es viel vermag, wenn es ernstlich ist, sondern erst durch die Predigt. Deshalb also, weil wir das Gebet nicht für viele Schüler zu einer leeren Form machen wollen und damit oft mehr schaden als segnen, deshalb bedürfen wir in der Schule der Predigt.

Die vorliegende Sammlung hat schon etwas von der Predigt in sich. Von der Predigt, die vor allem Bußpredigt sein muß, und zwar individuelle, Schülerbußpredigt. Die Schulpredigt soll das Schülerleben in dem Lichte des Evangeliums beleuchten, die eigenthümlichen Lebensstellungen, Aufgaben, Gefahren, Kämpfe, Gnadenenerweisungen und Führungen des Kindes und Schülers umfassen, sie soll in dem täglichen staubigen Welttagdienst die Arbeit im Weinberge des Herrn erkennen lehren und die erziehende Thätigkeit der Schule zu ihren Zeiten offenbaren als ein Werk des heiligen Geistes, der durch den Sohn zum Vater führt.

Aber auch diese Sammlung greift noch nicht tief und speciell genug in das Schülerleben hinein und setzt ohne weiteres eine christliche und kirchliche Jugendgemeinde voraus, die doch nicht vorauszusetzen ist. Dagegen gestaltet sie die Andachten zu liturgischen Gottesdiensten, was vortrefflich ist, aber erst das Ende und nicht der Anfang sein kann.

Herr Böhr gibt für jeden Tag von zwölf Wochen einen Bibelspruch als „Lofung“. Ihn sollen die Schüler sprechen, als Morgengruß. Darauf folgen ein paar Liederverse aus dem Gesangbuche, theils zu singen, theils zusammen zu sprechen; darauf das Gebet des Lehrers. Den Schluß der Frühchule soll immer ein kürzeres Gebet und ein Vers, den Beginn der Nachmittagschule ein Gebet, den Schluß ein Vers aus dem Gesangbuche machen. Solche Ordnung und Regel, wo möglich Wiederkehr derselben über jahrelang, damit sie sich in das Herz hineinsingen, ist vortrefflich. Auch die Auswahl ist zu loben. Es sind die Kernlieder des gläubigen, protestantischen Bewußtseins. Ebenso sprechen die Gebete als solche meist sehr in Form und Inhalt an. Wir müssen also das Werk des Verfassers loben, wenn gleich es unserem Hauptanspruche nicht ganz genügt. Eine zweite Abtheilung enthält Gebete und Lieder für besondere Zeiten und Verhältnisse.

W. Langbein.

Von der Agentur des Rauhen Hauses zu Horn bei Hamburg sind herausgegeben:

1. Dr. M. Luther's kleiner Katechismus 1c. Dritte Auflage. Mit Bildern von Speckter. 3 Sgr.

Die Bilder sind gute, ziemlich große Holzschnitte, 9 nach Raphael, 10 nach Overbeck, 1 nach Titian, 1 nach A. Dürer, 1 nach Hemeling 1c. Das ist dieser Ausgabe gewiß eine große Empfehlung. Angehängt sind: Aus tiefer Not 1c., Gelobet seist du 1c., Ein feste Burg 1c.; der Text nach der Ausgabe von Ph. Wadernagel.

2. J. Müller, der Brief Pauli an die Galater in Bibelstunden erklärt. 392 S. 22 $\frac{1}{2}$ Sgr.

Herr Prof. Dr. Rijsch nennt das Buch in dem Vorworte ein gründlich gearbeitetes, durch Ebenmaß von Lehrhaftigkeit und Herzensansprache, durch Einheit von Milde und Ernst, von Einfalt und Bildung anziehendes Ganze, von dessen häuslicher oder kirchlicher Vorlesung man sich Segen versprechen dürfe. Es wird gewiß auch bei der Erklärung der paulinischen Briefe im Religionsunterricht mit Nutzen und Segen gebraucht werden.

3. **C. Burdach**, a. Johann der Beständige (56 S.); b. Johann Friedrich der Gemüthige (68 S.); beide nach Jagemann's Bearbeitung von 1756 dargestellt.
c. Friedrich der Weise, Churfürst von Sachsen (96 S.), à 2 Sgr.

Diese Biographien der ersten Bekenner des evangelischen Glaubens aus dem sächsischen Fürstenhause können zur Belebung des Vortrags-Reformationsgeschichte wesentlich beitragen. Man sieht in ihnen das Bild des Kampfes um das Evangelium einmal von einem anderen Standpunkte aus, der Manches in den Vordergrund stellt und deutlicher hervortreten läßt, was sonst als Beiwerk erschien.

Einen ähnlichen Gewinn bietet:

4. **Monica** (von Ahlfeld, der sich nicht als Verfasser genannt hat). 55 S. 2 Sgr.

Monica war bekanntlich die Mutter des heil. Augustinus, die dem Bischof von Tagaste über ihren in der Wüste gehenden Sohn Trost empfing: „Weib, gehe nur! So wahr du lebst, es ist ja unmöglich, daß ein Sohn so vieler Thränen und Gebete verloren gegangen!“

B. Langheim.

D. Hand- und Schulbücher für den niedern Unterricht.

II.

Zur Kritik der Volkslesebücher.

Es gibt Bücher, gegen die man zu Felde ziehen muß, wenn sie Folge äußerer Umstände einen unverdienten Einfluß üben, während man sie unbeachtet lassen würde, wenn sie in sich selbst richtender Unbeachtlichkeit verkommen. Zu diesen gehören vorzüglich die Schul- und Lehrbücher der höheren Schulbehörden, welche bei den in Deutschland obwaltenden Schulverhältnissen ihren Absatz häufig den äußeren Verhältnissen zu danken haben; fordern dieselben nun schon an und für sich überall als die Darlegungen der pädagogischen Richtungen einflußreicher Schulmänner die offenste Kritik heraus, so ist diese am nothwendigsten bei der Volksschule, wo der Einfluß der Behörden am größten, die Hängigkeit des Lehrers und Schülers vom Schulbuche am bedeutendsten ist. Hiemit wolle man entschuldigen, daß wir bei der folgenden Kritik keine Handschuhe angezogen haben, sondern hie und da mit den Fäusten etwas derb zupacken.

Herr Dr. Friedrich Gottfried Rettig hat ein größeres Lese- und Lehrbuch für Volksschulen zum Unterrichte im Lesen und in ersten nützlichen Kenntnissen, Hannover in der Hahn'schen Hofbuch-

lang 1835, herausgegeben. Seitdem hat das Buch elf Auflagen erlebt, vielleicht schon die zwölfte, denn die uns vorliegende elfte ist vom Jahre 1848. Wenn man nun bedenkt, daß, wie der Verfasser schreibt, die erste Auflage 5000 Exemplare stark gewesen und die andern wohl nicht viel schwächer gewesen sein werden, wenn man darnach die das Buch gebrauchenden Schulen berechnet, und erwägt, wie solche Bücher fast überall neben den Religionsbüchern die einzigen Familienbücher sind, so wird man nicht zu viel sagen, wenn man behauptet, daß ein großer Theil des hannoverschen Volkes seine geistige Nahrung aus diesem Buche entnimmt, eine Mahnung an den Verfasser, die größte Thätigkeit, das größte Nachdenken und ausdauernde Liebe einem so wichtigen Buche anzuwenden zu lassen, und eine Aufforderung für den Volksfreund, scharf zuzusehen und rückhaltlos zu sprechen.

Wir haben das Erste nach Kräften gethan und sind hinsichtlich des zweiten zu der Ueberzeugung gekommen, daß wenn das Büchelchen bloß von einem Dr. Fr. G. Rettig, erstem Prediger an der St. Johannis-Kirche in Göttingen, immerhin auch Lehrer der Katechetik an der Georg-Augusts-Universität daselbst oder gar Mitglied des Frankfurter Gelehrtenvereins für deutsche Sprache und des historischen Vereins für Niedersachsen geschrieben wäre, es wohl schwerlich den Absatz gefunden hätte, welchen es nun finden mußte, da es auch von dem Generalsuperintendenten des Fürstenthums Göttingen, Ephorus der Stadt Göttingen und der Landinspektion Göttingen, erster Theil, die Waterschaft nachweisen kann.

Sehen wir zuvörderst, wie Herr Rettig selbst die Wichtigkeit seiner Aufgabe erkannt und berücksichtigt hat. In der Vorrede wird uns erzählt, daß das Buch auf Veranlassung der Hahn'schen Hofbuchhandlung bearbeitet sei, ein eben nicht sehr empfehlendes Geständniß.

Weiterhin belehrt uns indessen Dr. Rettig, daß die Ansichten darüber sehr verschieden seien, welche Gegenstände in ein solches Buch aufzunehmen seien und noch mehr in welchem Umfange; deßhalb habe er mit diesem Buche den Versuch beabsichtigt, diese Aufgabe auf eine neue, eigenthümliche Weise zu lösen. Das Buch, heißt es dann, solle als Lesebuch zwischen den ersten Elementarbüchern des Verfassers und den späterhin in der Volksschule zu lesenden Büchern, der Bibel und dem Gesangbuche, stehen. Wir haben hiegegen erstlich den Geldbeutel des Volkes einzuwenden; Herr Rettig hat weiterhin noch einige Schulbücher und ein Volksbuch nöthig; wer in aller Welt kann dem armen Volk bei dem hohen Schulgelde noch die Anschaffung so vieler Schulapparate bewerkstelligen? Dann ist es auch pädagogisch richtiger, daß das Schulbuch

der Volksschule Alles umfasse, von den ersten Anfängen des Lesens bis zur Bibelfunde und den nützlichen Volkskenntnissen. Das ist jedoch ganz unmöglich, wenn man sich, wie Herr Rettig, einen Salat anmad mit Zuthaten von allen Dingen, welche auf dem Litteraturtische au stehen und irgend einmal im Leben nützlich werden könnten. Das kommt aber von dem Spud der harmonischen Ausbildung des allseitigen Interesses, welcher in der Schule umgeht und zumal in der Volksschule zu den ärgsten Irrthümern geführt hat; in dem Wahne, daß man die harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte alles Wissen in Bewegung setzen müsse, kam man in der Volksschule dahin, aus allen Wissenschaftsfeldern die am meisten in die Augen stechenden Früchte abzupflücken und als das „Interessanteste“, „Bildendste“ dem Kinde vorzuschütten, ohne zu bedenken, daß demselben nur mit wenigen und einfachen Nahrungsmitteln gebient ist. Der Inhalt des Rettig'schen Buches ist ein Muster eines solchen Ragouts. Mustern wir ihn: Erste Abtheilung: Lehrreiche Erzählungen. Erster Abschnitt. Erzählungen aus dem Gebiete der Lebenserfahrung zur Warnung und zur Beförderung guter Sitte.

Der Verfasser erklärt, mit denselben sein Buch deshalb eröffnet haben, weil die Kinder, wenn sie anfangen, dieses Lesebuch zu gebrauchen, noch in dem Alter stehen, in welchem die Stimme des erfahrenen Erziehers vorzugsweise noch in Warnungen und Ermahnungen und Vorsicht zu den Unerfahrenen reden muß. Großer Gott, welche altweibische Fürsorge! Warum macht Herr Rettig nicht lieber aus allen Volksschulen Kleinkinderbewahranstalten? oder noch besser, alle Volksschulen zu Rousseau'schen Emilen, von denen jeder, um groß zu werden, ein Erzieher verbraucht! Herr Dr. Rettig muß keine Kinder, vor allen keine Bauerjungen kennen, wenn er mit solchen Vorsichtserzählungen die Kinderseelen interessiren oder gar bessern will. Kein rechter Junge denkt Augenblicke des Handelns an die moralische Erzählung oder hat während des Lesens ein anderes Interesse an dem Inhalte, als eben dem Verlaufe der Geschichte; wir wetten, daß in 99 von 100 Fällen sein Herz mehr an den dummen Streichen als den „klugen und guten Kindern“ hängen wird. Wenigstens in unserer Jugend war es so! Im Fall, wenn wir in Rochow's Kinderfreund die Geschichten von der naschhaften Henriette, dem wilden Ferdinand oder dem jähzornigen Wilhelm lasen.

Ein Junge, der die 25 Erzählungen in Rettig's Buche durchgelesen hat und ihre Moral befolgen will, muß aufhören ein Junge zu sein oder so bald als möglich den ganzen Plunder vergessen. Denn wenn er das erste, so darf er auf keine Leiter klettern, um von derselben den Hof zu springen, ohne das Bein zu brechen, kein Rad schlag

und mit gegen den Himmel gefehrten Füßen auf dem Kopfe stehen, ohne ein tödtliches Gehirngeschwür zu bekommen, keinen Kettenhund werfen, ohne todt gebissen zu werden, ja nicht einmal als gutherziges Mädchen ein krankes Schooßhündchen lieblosen, ohne wasserscheu gebissen zu werden, kein Pferd mit der Ruthe figeln, ohne gleich todt geschlagen zu werden, als Friederike nicht vom Weine naschen, ohne dadurch „berauscht und tödtlich krank“ zu werden oder gar sich zu vergiften, kein Schießgewehr angreifen, ohne Jemanden todt zu schießen, der nicht einmal das Vergnügen hat, sogleich zu sterben, sondern erst nach vielen großen Schmerzen und nach den grausamsten angewandten Mitteln nach dem nämlichen Tag seinen Geist aufgeben muß, keinen Trunk Bitter erhitzen trinken, ohne die Schwindsucht zu bekommen, keinen Stein werfen, ohne die Mutter fast bis zum Tode zu treffen, sich nicht baden, ohne zu ertrinken, keine Schlittschuh laufen, ohne zu ertrinken, nicht in den Stall mit Licht gehen, ohne das Haus in Brand zu stecken, und das nicht, ohne wahnsinnig zu werden &c. Thut er das zweite aber, wie es fast immer der Fall ist, welch herrliches Stärkungsmittel der Moral! Oder glaubt man, daß die Moral eine Glocke und das Gewissen der Glockenstrang seien, an dem man nach Belieben und ohne Abnußen ziehen könne? Läuten freilich wird die Glocke immer, aber, wenn sie zu oft gezogen wird, hört keiner mehr auf sie. Es ist das aber eine Erbsünde der Pädagogen, zu vermeinen, daß Kinder mit solchem Moralisiren, überfüllen Warnen &c. erzogen und gebessert werden könnten, eine Sünde, welche aus ihrer verkehrten Psychologie entspringt und die wir am Schlusse dieser Beurtheilung einer weiteren Erörterung unterziehen werden.

Gesetzt aber, Herr Dr. Rettig glaubte also die lieben Kindlein bessern zu müssen, warum nahm er dann nicht die classischen Stücke unserer Litteraturfabeln und moralische Erzählungen von Hans Sachs, Schiller, Gellert &c. oder erprobte Erzählungen von Jugendschriftstellern an, warum solch erbärmliches Zeug, wie nachstehendes Beispiel beweist? Stück 20 ist überschrieben „der Dieb und seine Mutter“.

„Ein Dieb hat längere Zeit hindurch ein ganzes Land (?) beunruhigt und alle (?) Bewohner desselben mit Furcht und Schrecken (?) erfüllt. Gefangen und durch das Zeugniß mehrerer (?) seiner Mitschuldigen, welche bereits vor ihm zur Haft gebracht worden (weßhalb nicht er oder nach ihm?), überführt, wird er zum Strange verurtheilt.“ Ich denke, Herr Dr. v. Rettig ist ein zu humaner Mann, um einen Dieb zu hängen, oder wenn nicht, so sollte er doch besser mit unserm Criminalgesetzbuch bekannt sein; oder schreibt er für England im vorigen Jahrhundert? „Schon stand er unter dem Galgen, an welchem er diese Strafe

erleiden sollte (versteht sich auch für einen Bauernjungen wohl von selbst), als er unter der Menge der Menschen, welche die Neugierde herbeigezogen hatte (Pfui über sie, zum Henker mit einer moralische Pädagogik, die solch ein Laster ungerügt lassen kann), als er seine Mutter erkennt, welche ihn nicht erkannt hat (eine Geschichte, welche in eine Roman von Sue, aber nicht in eine hannoversche Volksschule paßt, die menschlich gesinnte Obrigkeit erlaubt ihm, daß die Alte zu ihm an das Schaffot gerufen wird!! Sie wirft sich ihm „heulend“ um den Hals. Soll das vielleicht eine glückliche Nachbildung des Bauernidioms sein, dann wäre es bei einer minder ergreifenden Scene besser angebracht. „Der Sohn beißt der Alten einen Ohrzipfel ab (!!!), weil die Alte ihm an der Zunge das Stehlen von Stecknadeln nachgesehen und ihn dadurch zum Diebe gemacht habe. Er versichert, daß, wenn die Alte ihn dafür dergezüchtigt hätte, er ein nützliches Mitglied der menschlichen Gesellschaft geworden wäre.“ Bei Gott, keine geringe Diebeszuversicht!

„Die Alte, um die sich Niemand bekümmerte, — (Richtet nicht, a daß ihr nicht gerichtet werdet. „Wer unter euch ohne Sünde ist, wer den ersten Stein auf sie.“) — blieb am Fuße des Schaffots liegen und als sie am anderen Tage gefunden wurde (wer suchte sie denn oder wußte nicht, daß sie dort lag?), war sie todt“ — natürlich! denn an Kettig'schen Erzählungen enden in Eugen Sue'scher Manier mit Mord und Tod, wenigstens Wahnsinn oder ewiger Krankheit.

Doch fort von diesen Warnungen, dieser Sue'schen Abschreckungstheorie, fort zu dem, wo man glauben sollte, daß der Autor hübsch auf dem Fahrwege der Vernunft und der Lebenserfahrung bleiben müßte fort zur Geschichte.

Herr Kettig sagt davon: Allgemach müssen die Kinder für die Auffassung höherer und ernsterer Wahrheiten empfänglich gemacht und aus dem engen Kreis der Schule und der Familie hinausgerückt werden.

Hierzu scheint mir nichts geeigneter zu sein als die Beschäftigung mit der Geschichte, welche aber auf dieser Stufe der Bildung noch nicht in ihrem ganzen Umfange, sondern nur mit Rücksicht (welch' unrichtiger Ausdruck!) auf das Vaterland und auch hier wieder nicht in systematischem Zusammenhange, sondern nur in einer mehr biographischen Auffassung mitgetheilt werden kann u. s. Die Biographien sind aber bei Kettig doch noch nicht genügend gewesen, und er hat deshalb noch ein Knochengeriippe zu dem blühenden Fleische seiner Darstellungen mit den Kauf gegeben. 1. Kurzer Abriss der deutschen Geschichte. 2. Kurze Uebersicht der Geschichte des Königreichs Hannover. Sehen wir uns das zweite etwas an.

Während die ganze Geschichte des engeren Vaterlandes auf vier Seiten abgemacht wird, soll der arme Bauernjunge doch lernen, daß in seinem Lande zuerst die Cherusker, Bructerer, Friesen, Wenden u. gewohnt haben. Die letztern gelten Herrn Rettig, dem Mitgliede des historischen Vereins für Niedersachsen, auch für einen deutschen Stamm.

Warum aber quält er die Jungen nicht mit noch einem halben Duzend altgermanischer Völkerschaften, oder hält er die genannten für die wichtigsten oder gar für die einzigen? Wahrscheinlich lag ihm nur daran, etwas gelehrten Apparat zu haben. Aber dann, wie kann Herr Rettig vergessen, daß diese Völker sich in Sachsen umgewandelt haben? Freilich nicht sehr zu verwundern bei einem Schriftsteller, der Karl den Großen „in ihnen (!) das Christenthum einführen läßt und sie durch Grafen verwalten ließ!!!“ „Diese“, heißt es dann, „standen wieder (!) unter den Herzogen von Sachsen, die aber (!) keine erbliche Würde (?) besaßen. Nach und nach wurden besonders vier Fürstentfamilien (woher die nun? was weiß das Kind nach dem Vorhergehenden von Fürsten?) in den alten Erblanden (wie? wo? wann?) des Königreichs mächtig.

„Es waren die Braunschweigische (!?), Nordheimische, Billunger'sche und Supplinburgische!“ Von da an rauscht nun ein wahrer Wirrwarr von lauter fürstlichen und Provinznamen (40 auf einer Seite) an den Ohren der armen Schulkinder vorbei, und wir fragen, was soll ein dürres Gerippe in der Volksschule soll.

Wird es in einem Zuge durchgelesen, was bei einem Leseübungs- buche doch wohl der Fall sein wird, Gott erbarme sich dann des Gehirns der Kinder. Soll es erklärt werden, nun so kann aus dem Lesen nichts werden und der Lehrer hat einige Wochen dazu nöthig. Ein wenig Nachdenken und der Herausgeber hätte finden müssen, daß sich ein Schema für einen Volksschullehrer, der auf dem Seminarium Examen machen muß und sich die Hauptfacta fest einprägen will, nützlich sein kann, aber nimmermehr für eine Volksschule. Aber das kommt davon, daß wir, wie mit so vielen deutschen Dingen, so auch mit den Worten Gründlichkeit, Vollständigkeit, Wissenschaftlichkeit unendlich viel Nöthiges, ja absichtlich falsches Gerede getrieben haben.

Wir können ein langes und trauriges Lied davon singen, wie wir uns Plaudereien jetzt zu büßen haben und nächstens noch mehr büßen werden, von unserem Staatsexamen bis zu unseren Hebammenprüfungen. Gott wolle uns aber in seiner Gnade davor behüten, daß diese sogenannten Vollständigkeiten, Gründlichkeiten, Uebersichten, Wissenschaften in die Volksschule eindringen, so wie es in dem Rettig'schen Buche der

Fall ist. In der Volksschule kann weder von Wissenschaft, noch von wissenschaftlichem Unterrichte die Rede sein; wenn man unter dem letzteren ein pädagogisches Zurichten des Stoffes versteht, so brauche man wenigstens keine so irrige, so irrende, so deut- und dehnsame Redensarten; daher kommt es dann, daß man vor lauter Wissenschaftlichkeit vergißt den Unterrichtsstoff mit den Erfahrungen des Lebens zu versehen, nach dessen Bedürfnissen zuzuschneiden, statt dessen oft eine Summe allgemeiner Begriffe und ins Leben nicht oder wenig eingreifender Kenntnisse gibt, welche derartig über ein Gerüst systematischer, methodischer Behandlung Divisionen, Definitionen, Analysen und Synthesen gespannt sind, die sie für das Leben die Spann- und Anwendungskraft verlieren.

Sehen wir noch, um völlig gerecht zu werden, wie Herr Rettig in einzelnen biographischen Ausführungen behandelt. Die Darstellung ist im Allgemeinen die Kohlrausch'sche, und was man auch gegen deren Inhalt sagen kann, Kohlrausch versteht es, für die Jugend zu schreiben. Was aber in einem größern Buche und für eine erwachsene städtische Jugend geeignet war, wird ganz unpädagogisch in einem Anfänger- und Jungenbuche. Ein halbes Duzend Erzählungen weniger, die übrig bleiben hauptsächlich auf niederländische Geschichte beschränkt und detaillirt lebensvoller ausgeführt etc., so wäre das Buch im Stande gewesen, nachhaltiges Interesse zu erregen, was jetzt nur hier und da trotz Herrn Rettig in Folge der Kohlrausch'schen Reminiscenzen der Fall sein wird. Sehen wir zum Beispiel Capitel 1. Das alte Deutschland und die alten Deutschen.

Da heißt es Seite 41: „In alten Zeiten war Deutschland größtentheils ein rauhes und unwirthbares Land, voll ungeheurer Waldungen, Sümpfe und öder Strecken. Städte und zusammenhängende Dörfer waren in demselben nicht anzutreffen, denn unsere Vorfahren liebten nicht. Sie wohnten in einzeln liegenden Hütten, die mit einem Gehäuf umschlossen waren. Zum Theil hatten sie auch nicht einmal feste Wohnplätze, sondern zogen von einem Orte zum anderen. In den Wäldern und Einöden hauseten viele wilde Thiere, als Auerochsen, Bären und Wölfe, mit denen sie beständig zu kämpfen hatten. Von Getreide wußten sie auf ihren Feldern nur Gerste und Hafer.“ Damit ist die Beschreibung des Bodens und Klima's erschöpft und die Darstellung eilt weiter, und in dem einen Capitel noch über Körperbeschaffenheit, Kleidung, Lebensweise, Charakter, Beschäftigung, Ständeeintheilung, Regierung, Religion, Stammeintheilung der alten Deutschen zu verhandeln.

Nun fragen wir, wenn das Buch ein Lesebuch sein soll, wie ein Kind diese Haufen allgemeiner Notizen in sich aufnehmen? Will es sich bei „alten Zeiten“ auch nur einigermaßen der wahren Zeit

hier Vorstellung davon annähern? Was sind ihm „rauh und unersichtbar“ anders als tönende Phrasen, bei denen man sich nichts zu denken braucht, welche das erwachende Nachdenken übertönen? Was sind „ungeheure Waldung, ein Sumpf und öde Strecke“ für einen Kinderverstand anders als die Vorstellung einiger Duzend Bäume, eines großen Wasserpfuhls und eines wüsten Aegers? Was soll ein „unzusammenhängendes Dorf“, wo jeder Junge eine Bauerschaft kennt und dieses die einzige richtige Bezeichnung war? Weshalb liebten unsere Vorfahren die zusammenhängenden Dörfer nicht? Ist nicht eine Hütte in ganz Niedersachsen eine Proletarierwohnung, und meint der Verfasser, die alten Sachsen hätten wesentlich anders gewohnt als jetzt die Bauern Westphalens? Was soll das Kind sich bei dem Worte Gehege denken, wenn es nicht weiß, was für eines und wozu bestimmtes es darunter zu verstehen hat? Wahrscheinlich denkt es an den schönen Zaun um den Garten irgend eines Vornehmen und nicht an seines Vaters Hofzaun und die westphälische Wallhecke. Weshalb aber waren denn die Hütten (rectius die Höfe) mit einem Gehege umgeben? Weshalb hatten die Deutschen zum Theil so sehr feste und inwieweit keine festen Wohnsitze? Wie soll das Kind sich das „Herumziehen“ mit den „Getreidefeldern“ einbilden? Warum hier die schwierige Frage über die suevischen Markenverhältnisse mit hineinziehen? Klingt es nicht auch einem Kinde widersinnig, daß die alten Deutschen „beständig“ mit Thieren zu kämpfen waren? Warum, wenn es sonst wahr wäre, wuchs nur Gerste und Hafer auf ihren Feldern?

Soll das Kind über alle diese Dinge und Fragen weglefen, nun wird es am Ende von Capitel 1 nicht mehr wissen, was es im Vorange gelesen, höchstens eine oder die andere Notiz behalten, nichts im Zusammenhang von Ursache und Wirkung erfaßt haben, interesselos, apathisch, abgestumpft aus der Lektion scheiden, um das nächste Mal Capitel 2 auf gleiche Weise und so fort ein wüßtes Gewirre von hohlen, unbestimmten, unplastischen Redensarten, leeren, fleischlosen Namen und zusammenhängenden Ereignissen bis auf Ernst August, König von Hannover, durchzuquälen und mit einem wirren Kopfe, leeren Herzen und erstorbenen Geschichtsinteresse aus der Schule scheiden; vielleicht wird es die Fähigkeit erlangt haben, sich über jede Frage mit einer Redensart abspesen zu lassen, mit sich selbst zufrieden zu sein, wenn ein Wort zur rechten Zeit sich einstellt. Aber der geehrte Verfasser hat mir ein donnerndes Halt! zu, indem er mich belehrt, daß es gar nicht seine Absicht gewesen, daß der Lehrer mit seinen Schulkindern das Buch also durchgaloppire. Der Lehrer soll erklären, die Fragen der Kin-

der beantworten. Aber wenn der Lehrer nun nichts zu erklären, die Kinder nichts zu fragen wissen, weil es beiden an Material dazu fehlt, wie dann? Und wenn sie es können, wenn die einen dociren, die andern fragen, wo bleibt denn die Leseübung? Oder sollen die Kinder Capitel 1 erst durchlesen, ohne es zu verstehen, und dann durchdocirt werden, durchfragen, ohne es zu verstehen, ohne es zu lesen?

Und gesetzt, wir gäben eine solche Anarchie in der Pädagogik zu, wozu denn das lange Gerippe von Wodan bis Ernst August, wenn wir dann nicht über Karl den Großen hinauskommen? Kurz, der Herr Generalsuperintendent kennt entweder keine Geschichte oder keine Kinder oder keines von beiden.

Wir wollen ihm jetzt nicht verrathen, wie man aus der Stammesgeschichte gute Hausmannskost für die Kinder findet; nur einen Rath, wenn er wieder Kinderbücher schreibt! Fragen und Antworten sind nicht Sache des Lehrers und Schülers, sondern des Buches, denn eine gute Darstellung lockt die Fragen hervor, eine schlechte ersticht sie, eine vorzügliche beantwortet sie zugleich.

Die folgenden Abschnitte über die nützlichen Kenntnisse sind in ähnlicher systematischer sogenannter Vollständigkeit abgefaßt wie die historischen; nichts von pädagogischer Veranschaulichung, nirgends eine Auswahl der für das Volk passenden Kenntnisse, überall dürres, trodenes Gerippe, dazu eine erzwungene Kinderdarstellung, etwa wie ein Schulinspector, der nie Kinder unterrichtet hat, die Schulkinder anredet. Wer das alles weiß, was in dem Buche enthalten ist, mag als Volksschullehrer ein gutes Examen machen können, aber ein solcher Junge wäre ein unausstehllicher, altfluger, herzloser Naseweis; und dann die nationalen Uebertreibungen, ja Albernheiten! Denn hören wir, was es S. 127 von Deutschland heißt.

„Wer möchte nicht gern sein Vaterland kennen lernen, zumal wenn es, wie Deutschland, das Land der Tapferkeit, der Mäßigung, der Redlichkeit und Treue, der Achtung frommer Sitte, der Religiosität und Gottesfurcht (*ἔν δὲ ἀδύοῦν*) das Land des wahren Bürgerfinnes, der unermüdeten Thätigkeit, der nützlichsten Erfindungen, der umfassendsten Gelehrsamkeit ist, das ein jeder Deutscher mit stolzer Freude sein Vaterland nennen kann.“ — — — „Die Fürsten und freien Städte haben sich auf das innigste mit einander verbunden.“

„So fehlt also Deutschland nichts, was der Mensch zu seiner leidlichen Nahrung bedarf, zumal da auch blühende Gewerbe, Fabriken und Manufacturen (??) für alles dasjenige sorgen, was die Natur zur Bequemlichkeit und Annehmlichkeit nur in rohen Stoffen liefert, damit

der Mensch es erst durch seine Hände zubereite.“ Welche köstliche Teleologie! Aber noch besser! „Dabei wird aber auch in keinem Lande so viel für die geistige Bildung des Volkes und der Jugend gethan; so viele Universitäten, Bildungsanstalten aller Art, gelehrte Schulen, Seminare und Volksschulen hat kein anderes Volk auf der Welt aufzuweisen. O Kinder, freuet euch, daß ihr in einem solchen schönen und guten Lande geboren seid! Danket Gott dafür und macht euch dieses Glückes dadurch würdig, daß ihr echte, fleißige, brave und fromme Deutsche werdet!“

Wir begreifen, ohne zu billigen, wie ein Generalsuperintendent dergestalt vor 1848 schreiben konnte, aber wie es im Jahre 1848 stehen bleiben konnte, ist uns unbegreiflich. In ähnlicher Weise sind die anderen Abschnitte über nützliche Kenntnisse behandelt, von denen Abschnitt I das Weltgebäude, III die Naturgeschichte, IV der Mensch, V von den Naturkräften und ihren Wirkungen, VI von der Zeitrechnung und dem Kalender überschrieben sind. Als Probe dessen, was Herr Dr. Rettig den Volksschulen anmuthet, setzen wir den Anfang der Erklärung des Willensvermögens hierher. „Der Mensch hat ein Verlangen nach allem, was einen angenehmen Eindruck auf seine Empfindung macht, und dagegen einen Widerwillen gegen alles, wobei das Gegentheil der Fall ist. Im ersten Falle sagen wir: er begehre etwas; im letzteren: er verwerfe das selbe. So wie wir nun die verschiedenen Grade des Begehrens mit den Ausdrücken Wunsch, Begierde, Sehnsucht, Liebe bezeichnen, so nennen wir im Gegentheil die verschiedenen Aeußerungen des Verwerfens: Abneigung, Widerwillen, Abscheu und Haß.“ Abgesehen von den Cirkelschlüssen und Nominal- statt Verbaldefinitionen behaupten wir, daß ein Volksschüler das zehn Mal durchlesen kann, ohne es zu begreifen.

Die dritte Abtheilung umfaßt Abschnitt I poetische Erzählungen, die meistens gut gewählt sind und als Producte anerkannter Meister — Gellert, Bürger etc. — ihren Eindruck nicht verfehlen werden. Abschnitt II enthält Lieder, von denen vorzüglich die Schullieder herzlich fade sind. 3. B.

Kinder! freudig wollen wir jetzt zur Schule gehen!

Unser Lehrer sorgt dafür, daß wir ihn verstehen.

O! es ist gewiß nicht schwer, wenn man's ernstlich treibet!

Leichter wird es immer mehr, wer nur fleißig bleibet.

Wenn wir groß sind, geht's uns wohl. Jeder will uns haben,

Denn wir wissen, wie man soll nützen Gottes Gaben.

Wer den Andern Nutzen schafft, dem nützt man auch wieder.

Trägheit schwächt des Menschen Kraft, Arbeit stärkt die Glieder.

Abschnitt III enthält Lieder für die Jahres- und Tageszeiten, Standeslieder und Gesänge, in denen nur wenige Gedanken und Ausdrücke die Jugend ansprechen möchten.

So wären wir denn mit unserm Ueberblick am Ende und die erste Frage, welche sich uns am Schlusse aufdrängt, obgleich sie uns die ganze Zeit über auf der Zunge gelegen hat, ist die nach der ausdauernden Fürsorge, welche Herr Rettig seinem Producte angeeignet ließ.

Ein Buch, das in 60,000 Exemplaren verbreitet dem Verfasser und Verleger gewiß ein schönes Stück Geld eingebracht hat, die Nahrung für viele tausende von jungen und alten Seelen geworden ist und noch sein wird, ein Werk, das unter dem Namen eines hochgestellten Kirchen- und Schulbeamten, des Lehrers der Unterrichtskunst an der Landesuniversität erschienen ist, wahrlich ein solches Buch hat Anspruch auf eine unerschöpfliche Vaterliebe. Man höre und staune, wie dieselbe sich bethätigt hat!

Herr Dr. Rettig erklärt in der Vorrede zur zweiten Auflage: „Die ehrenvolle Anerkennung seiner der Volksschule gewidmeten Bestrebungen — Vorstehendes und Nachstehendes beweisen, daß sie auf diesem Grunde nicht erwachsen ist — „verpflichte ihn zur sorgfältigsten Aufmerksamkeit auf die von ihm gebotenen Gaben, damit dieselben des Vertrauens, in welchem sie aufgenommen wurden, immer würdiger würden. Parturium montes, nascetur ridiculus mus. Denn es heißt: „Eine solche Sorgfalt habe ich, wie ich glaube, auch auf diese neue Auflage verwendet, indem ich bemüht gewesen bin, mehrere in der ersten Auflage stehende gebliebene Druckfehler und damals übersehene kleine Unrichtigkeiten gehörig zu verbessern.“ Das Staunen wird sich in Unwillen verwandeln, wenn man weiter hört: „Wesentliche Veränderungen vorzunehmen, erlaubte mir weder meine Zeit“, aber soll man lachen oder weinen, wenn der Verfasser schließt: „noch hielt ich es für nöthig und nützlich.“

Weder nöthig noch nützlich! Ein Buch also von dem immensen Einflusse des Rettig'schen, eines unter hunderten von Concurrenten, ein Buch das die größte, die schwierigste pädagogische Bestimmung, darum die schwerste Auswahl unter dem zahlreichen und vortrefflichen Material der besten Jugendschriften hat, ein Buch, dem, wie wir sahen, die Fehler an dem Rücken wachsen, ein solches Buch der genauesten, strengsten Contro zu unterwerfen, dazu hat der Verfasser keine Zeit — dann sollte er keine Bücher schreiben, noch neue Auflagen in die Welt schicken —, ja er hält es weder für nöthig noch nützlich. Wahrlich es ist dieses das Stärkste was je ein Schriftsteller dem Publicum geboten hat, erinnert an das bekannte Motto „non quæ potui, sed quæ volui“, aber bei einem hohen Schulvorstande??

Aber die zweite Auflage hat innerhalb zweier Monate geschehen

müssen; vielleicht ist man später noch zur Reue und Einsicht gekommen. Von der dritten und vierten liegen uns keine Vorreden vor, werden also wohl höchst wahrscheinlich nicht existiren. Die Vorrede aber zur fünften bis eilften Auflage lautet also, daß kein Commentar dazu nöthig ist

„Außer der Veränderung des Titels „*„Neues“*“ in „*„größeres Lese- und Lehrbuch“*“, welches sich als nöthig herausstellte, um eine Verwechslung mit dem später in demselben Verlage erschienenen kleinen Lese- und Lehrbuche zu verhüten, und außer einigen durch das Fortschreiten in der Zeit (eine höchst naive Unterscheidung von dem Fortschritte der Zeit) hin und wieder erforderlich gewordenen Abänderungen und sonstigen kleinen Veränderungen ist diese Auflage der frühern ganz gleich geblieben.“ Göttingen im September 1848.

Vielleicht sagt nun Herr Dr. Rettig, Abänderungen in einem Schulbuche seien lästig, kostspielig für die Familien und unpädagogisch, und wir stimmen bei, aber dann fällt ihm die Last seiner Fehler und die Verantwortung der Abfassung mit doppelter Wucht auf den Nacken, und wir wüßten nicht, wie selbst der Stolzeste und Stärkste eine solche Bürde tragen könnte.

Wir haben uns lange, sehr lange bei einem Buche aufgehalten, das pädagogisch keine lange Kritik werth ist, aber Herr Dr. Rettig hat uns durch seinen Absatz von 60,000 Exemplaren dazu gezwungen, und indem wir das Wagniß, ein solches Buch mit solcher Selbstgewißheit in zwölf Auflagen immer wieder als unverbesserliches in die Welt zu schicken, der Beurtheilung Anderer überweisen, wollen wir schließlich noch an geben, was Herrn Dr. Rettig nach unserer Ueberzeugung an dem Erwerbe einer gesunden pädagogischen Einsicht hindert.

Herr Dr. Rettig ist kein Psychologe, weder im wissenschaftlichen noch im Erfahrungsgebiete. Hierüber als Quelle seiner pädagogischen Mißgriffe nächstens bei Gelegenheit eines andern Rettig'schen Buches, da eine jetzige Ausführung den Raum dieser Zeitschrift zu sehr in Anspruch nehmen würde. Dagegen schließlich noch eine kleine Sammlung historischer Schnitzereien, welche man als allzu grob bei der nächsten Auflage verbessern möge.

„Die Deutschen theilten sich in drei Hauptstämme, die Sachsen, Saven und die Gothen.“ Zu welcher Zeit? „Nach 476 setzten sich deutsche Völker in allen Ländern des südwestlichen Europa fest.“? „Karl der Große unterwirft sich ganz Italien.“? Ludwig der Fromme ist nicht Urheber des Vertrages von Verdun. Thüringen war kein Herzogthum. Otto II., III. und Heinrich II. haben sich um das deutsche Volk nicht sehr verdient gemacht. Zwischen schwäbischen und hohenzollernschen Kaisern

ist kein Unterschied. Schon vor Heinrich I. gab es viele feste Städte in Deutschland. Die Buße Heinrichs IV. in Canossa war an und für sich nichts Absonderliches. Die Kreuzzüge haben auch viel Gutes gehabt. Da Recht Friedrichs I. gegen die Lombarden war nicht weit her. Die Hansestädte Danzig, Königsberg, Riga u. s. w. lagen nicht immer außer Deutschland. Drei Waldstädte, Schwyz, Uri, Unterwalden, gab es nicht. Nicht jeder Familienvater hatte dort politische Stimme. Ein Concilium ist keine Versammlung von Kirchenlehrern und Fürsten, und ein Kaiser kann es nicht halten. Bei der Erfindung der Buchdruckerkunst war die Presse eine Hauptsache. Ablass war keine Vergebung der Sünden. Das Restitutionsedict besagte nicht, daß alle Güter, welche früher der katholischen Kirche gehört hatten, wieder zurückgegeben würden. Der König von Preußen commandirte nicht bei Kulm.

Zu dieser beim Herumblättern gemachten Aehrenlese noch einige Geographica. Der runde Schatten beweist noch nicht die Kugelrunde der Erde, die ja auch nicht einmal existirt. Eben so wenig beweist das Fahren in einem Schiffe rund um die Erde die Kugelgestalt. Daß Berge und Vertiefungen auf der Erde, beweist nichts gegen die Glätte der Erde. Und den europäischen Inseln durften Candia und die jonischen Inseln nicht vergessen werden. Wahrhaft erbärmlich ist die Charakteristik der europäischen Völker, nach welcher die Portugiesen unthätig und der Trägheit ergeben, die Spanier nicht fleißiger als ihre Nachbarn, die Franzosen sehr fleißig und kunstreich, aber dabei sehr unruhig und zu Krieg und Aufruhr geneigt, die Italiener zur Arbeit träge, dabei sehr jähzornig und rachsuchtig, die Dänen höchst gebildet und die Deutschen, wie wir schon oben anführten, Inhaber des Großkreuzes aller Tugenden sind. Schneelawinen begraben keine ganze Thäler. Die Türkei ist nicht das einzige Land Europa's, wo keine Christen wohnen. Heiden gibt es genug in Deutschland. Das Erzgebirge und der Harz liefern keinen großen Reichtum an Metallen. Wittenberg und Halle gehören nicht zu den bemerkwürdigsten Orten Preußens. Kiel ist in Holstein wichtiger als Göttingstadt. Die Elbe trennt Hannover auch von Preußen. Hannover ist im Norden sehr fruchtbar; die Wechte ist wenigstens so wichtig als die Hase. Sapiienti sat.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Der Verfasser des Robinson Crusoe.

Von Dr. F. W. Miquel.

Obgleich der Robinson Crusoe nächst der Bibel das gelesenste Buch, in Wahrheit ein weltbürgerliches Buch geworden ist, so ist dennoch sein Verfasser dem größeren Publicum so wenig bekannt, daß nachfolgende Skizze gewiß schon deshalb manche Leser interessiren wird. Aber es ist auch erst neunzehn Jahre her, als Philarete Chasles, vor kurzem noch ein Hauptmitarbeiter am Journal des Débats, in der Revue de Paris den „Verfasser des Robinson Crusoe“ zuerst ans Licht zog. Weitere Aufklärungen gaben das Edinburgh Review von 1845 und die Revue Britannique von 1846. Nachstehendes ist ein Auszug aus denselben nach einer Zusammenstellung in einem holländischen Journal.

Daniel de Foe, der Verfasser des Robinson, lebte von 1661 bis 1731, und es fielen also die wichtigen ersten vierundzwanzig Jahre seines Lebens, die bei so vielen Menschen den entscheidenden Einfluß auf die Charakterbildung haben, in die Regierungszeit des Königs Karl II., jenes grundsatzlosen Unterdrückers Englands. Es war ein Jahrhundert, in welchem, vorzüglich in diesem Lande, die traurige Vermengung von Religion und Politik überall Zwietracht und Parteihaß nährte; de Foe gehörte zu einer Dissenterfamilie, also zu den strengen Protestanten gegen alle weltliche Macht, selbst die der reformirten Kirche, in religiösen Angelegenheiten. Als nun die Episkopalkirche unter Karl II. mit reactionärer Wuth alle aus ihr ausgeschiedenen Secten, von denen sie in Cromwell's Zeit verdrängt war, verfolgte und unterdrückte, war der Schlachtruf, die Lösung, unter denen de Foe zur männlichen Lebenszeit aufwuchs, für alle religiösen politischen Secten: Toleranz. Für Toleranz, für Religionsfreiheit führte er später, als die römisch-katholische Verfolgung unter Jakob II. an die Stelle der episkopalen Herrschaft getreten war, unter Monmouth die Waffen. Der traurige Ausgang dieses Aufstandes ist bekannt; glücklicher war ein zweiter Versuch, um England Gewissensfreiheit zu verschaffen. Mit Wilhelm III. kam die Toleranz auf den Thron, und de Foe durfte sich einen Augenblick einer ruhigeren Zukunft erfreuen; aber er mußte noch fünf und zwanzig Jahre heftigen

Kampfes durcharbeiten, ehe diese Aussichten erfüllt wurden. Zuerst geschah das Gewöhnliche: die, welche als Unterdrückte am lauteſten um Toleranz gerufen hatten, ſahen ſich kaum frei, als ſie weder der früh herrſchenden Kirche, noch den von ihr abweichenden Religionsgeſellſchaften das Leben gönnten. Die Diſſenters vereinigten ſich nach ihrer Befreiung von dem Drucke der Epiſkopalen und Päpſtlichen, wohl mit den erſten gegen die letzteren, aber nur für dieſen Punkt; im Uebrigen verſezte ſich die Proteſtanten unter einander eben ſo eifrig, als ſie zuſammen die Römischen haßten. Hier war es nun, daß Daniel de Foe ſeinen edlen Charakter auf das deutlichſte offenbarte; er, der früher um Freiheit gekämpft und gekämpft, der ſie mit Dranien ſegnend begrüßt hatte, kämpfte in Flugschrift auf Flugschrift gegen die Intoleranz ſeiner eigenen Glaubensgenossen und holte ſich alſo ihre Verfolgung auf den Hals, während er als eifriger Diſſenter die der epiſkopalen Kirche ſchon beſaß. Sein Leben blieb ein beſtändiger Streit für Freiheit und Wahrheit, und kämpfte mit edler Unparteilichkeit gegen die Irrthümer jeder Partei. Unſer Königin Anna glückte es der herrſchenden Kirche, den muthigen Mann auf dem Schaffotte an den Pranger zu ſtellen, weil er ihrer durch eine quaſi in ihrem Geiſte geſchriebene Flugschrift empfindlich geſpottet hatte. De Foe's Antwort war eine Hymne an den Pranger.

Aber er übte Chriſti Lehre nicht bloß in der Theorie, ſondern eben ſo ſehr in der Praxis des Lebens, wie aus Folgendem erhellt. De Foe war ein Strumpfhändler, gerade wie Bondel. Die unruhigen Zeiten hatten im Verein mit der Argloſigkeit des edlen Mannes, die den Unehrl.ichen ihm gegenüber ſo ſehr im Vortheil ſetzt, bewirkt, daß er ſalt und darauf mit ſeinen Gläubigern einen Accord auf einige Procente ſchloß. Obgleich nun de Foe durch dieſen Accord der Strafe des Geißels entging und ſich die Möglichkeit eröffnete, wieder zu beſſern Vermögensumſtänden zu gelangen, ſo war er doch der Mann nicht, um ſich nur vermittelſt ſeiner beſſeren kaufmänniſchen Erfahrungen ruhig zu bereichern. Erſt mußten die alten Schulden bezahlt werden, und Jahre lang mußte ſich der edle Mann unter dieſer Schuldenlaſt ab, von deren Bezahlung wohl das geſchriebene Geſetz, aber nicht das höhere der Sittlichkeit ſprach. Endlich hatte er die Genugthuung, alles bezahlt zu haben, aber arm blieb der Mann ſein Lebenlang.

Wilhelm III., ein gleich ſelbſtändiger Vorkämpfer für Freiheit und Toleranz wie de Foe, war der beſtändige Gegenſtand ſeiner Bewunderung; ihn vertheidigte er während ſeines Lebens und nach ſeinem Tode. Der Fürſt achtete den muthigen Mann hoch, doch de Foe bat ihn um nichts. Die whiggiſtiſchen Miniſter ſeiner Nachfolgerin gebrauchten ihn

ausfließen Vertheidiger ihrer Partei, um die Union zwischen England und Schottland zu Stande zu bringen; sein Lohn für diese Befestigung von Britanniens Wohlfahrt war wiederum das Gefängniß von Newgate. Nach dem endlichen Siege der Whigs im Jahre 1714 blieb er allein von allen Schriftstellern, die ihre Partei vertreten hatten, unbelohnt, aus dem einfachen Grunde, weil er auch das Toryministerium mit seiner mächtigen Stimme vertheidigte, wo dasselbe Recht hatte. Er lebte nun auch weiter in beschränkten Umständen und schrieb von jetzt an seine Romane. 1731 starb er arm und verlassen, als ein entarteter Sohn, der dem alten Mann alles, was er noch besaß, durchgebracht hatte, sein Herz gebrochen.

Die Thätigkeit des Mannes ermißt sich aus der Notiz, daß die Liste seiner Bücher und Flugschriften 28 Folioseiten stark ist; seine Broschüre „der erste Engländer“ erlebte 40 Auflagen. De Foe war der Schöpfer, Erfinder und Ausbilder einer Menge neuer, noch gegenwärtig wichtigster Ideen, als der Sparbanken, der Credit- und Assuranceanstalten; de Foe versucht zuerst die Vermehrung der niederen Schulen, eine Akademie für Civil- und Militäringenieurs; de Foe stiftete das erste englische Review, von dem er während neun Jahren neun Theile in Quarto redigirte, alle drei Tage eine Nummer, Poesie und Prosa, Recensionen und Abhandlungen, über Politif, Theologie und Geschichte, neue Handels- und Finanztheorie, Ernstes und Scherzhafes, alles von ihm selbst. Außer diesem Review schrieb er während der Regierung der Königin Anna noch 133 Broschüren; de Foe nimmt sich der unglücklichen, aus Armuth zu Fall gekommenen Frauen an, und ersinnt Absatzwege für die Producte ihrer Handarbeiten, er fordert zuerst in England die Errichtung von Irrenhäusern, eifert gegen den Sklavenhandel längst vor Wilberforce. Er warnt im Jahre 1693 gegen die Gefahren des Proletariats, schreibt eine Flugschrift, daß das Almosengeben keine Wohlthätigkeit ist, und sucht die natürlichen Gründe der Armuth auf. Aus dem Gefängniß, in dem er nach seiner Prangerstrafe vier Jahre zubringt, ruft er um Preßfreiheit, um Schutz des litterarischen Eigenthums, um Religionsfreiheit, um freie Preiserwahl, um Freihandel. Fast alle diese Ideen sind erst viele Jahre nach seinem Tode verwirklicht und Andere haben die Ehre und den Vortheil davon gehabt. Hören wir ihn selber über seine Lebenserfahrungen.

„Ich habe zu lange gelebt (so schreibt er am Ende seiner politischen Laufbahn) und zu viel von der Welt gesehen, um etwas Bedeutendes von ihrer Ehrlichkeit zu erwarten; ich weiß, daß die Menschen morgen zu finden werden, was sie heute mißbilligen. Es liegt mir wenig daran, ihnen zu gefallen; ich will ihnen nur helfen. Sicherlich haben sie mich

barbarisch mißhandelt, und selbst die Dissenter, die ich mit Gefahr meine Lebens vertheidigt habe, haben mir nie vergeben, daß ich rechtlich und ehrlich war; aber ich bin ein Stoicus. Ich werde thun, was mir die Wahrheit und die Billigkeit gebieten, ohne mich um die Folgen zu bekümmern. Das Publicum vergeude deshalb nicht seinen Haß gegen einen Mann, der des Lebens satt ist, gegen Belohnungen gleichgültig und Strafen nicht fürchtet. Mein Leben ist nur durch ein Wunder erhalten: die Armuth ist mir auf die Faden gefolgt, ohne mich zu tödten. In der Schule des Leidens habe ich mehr Philosophie gelernt als auf den Schulbänken, mehr Theologie als dort, wo sie gelehrt wird. Ich habe den Glanz und den Schrecken der Welt kennen lernen, denn ich bin aus einer Kerkerhöhle in ein Königs-cabinet gegangen. Ich habe mein Vermögen und meinen guten Namen verloren, um meine Ehre und Grundsätze zu retten, und ich empfinde keine Reue darüber. Jetzt lebe ich arm und verachtet, und ich verachte diese Verachtung. Freude und Friede füllen mein Herz. Meine ersten Unglücksfälle, eine schwere Geldschulden unter welcher ich seit meinem dreißigsten Jahre gekrümmt geblieben bin, meine zahlreiche Familie, meine Körperleiden, der Undank meiner Mitbürger, die Angriffe meiner Neider, die Drohung der Regierung, die Erinnerungen an das Erlittene hindern mich nicht, ein reines, auf allgefasstes Gemüth, mein Herz unterwürfig, meine Seele fest zu haben.

Das ist der Mann, der den Robinson Crusoe geschrieben hat. Er erschien im Jahre 1719 und brachte seinem Verfasser zehn Guineen ein, der ihn in Bristol, wohin er den Verfolgungen seiner Gläubiger entwichen war, nach den Andeutungen schrieb, welche der bekannte Matrose Alexander Selkirk ihm gegeben hatte. Die Genauigkeit, die Natürlichkeit, Ungezwungenheit, die einfache und doch unerschöpfliche Abwechslung derselben eintönigen Themas, kurz die Wahrheit des Buches war so groß, daß seine Feinde beim Publicum fast allgemeinen Glauben mit der Behauptung fanden, der Foe habe jenem Selkirk sein Journal auf schändliche Weise gestohlen und so den armen Matrosen um die Ehre und das Geld gebracht. Wie der Foe's Tugend ihm das irdische Glück genommen, so sollte sein Talent ihn des Ruhmes berauben und erst nach seinem Tode die Wahrheit ans Licht kommen.

Jetzt ist der Robinson fast in alle Sprachen übersetzt, selbst in die Arabische, unendliche Male wieder aufgelegt, eben so oft nachgeahmt. Sogar im Jahre 1848 kam in dem aufrührerischen Wien ein oberösterreichisches Verlags-Verlag heraus. Es gibt einen weiblichen Robinson, einen Robinson von zwei Jahren; es gibt ein Buch in drei Theilen, betitelt „Bibliothek der Robinsonen“. Aber der heutige Robinson ist nicht der des ehrwürdigen Dissenters der Fi-

sondern des Humanisten Jean Jacques Rousseau und des Philanthropen Campe. — Rousseau sagt in seinem *Emil*:

„Robinson Crusoe dans son Ile, seul, dépourvu de l'assistance de ses semblables et des instruments de tous les arts, pourvoyant cependant à sa subsistance, à sa conservation, et se procurant même une sorte de bien-être, voilà un objet intéressant pour tout âge, et qu'on a mille moyens de rendre agréable aux enfants. — — Le plus sûr moyen de s'élever au-dessus des préjugés et d'ordonner ses jugements sur les vrais rapports des choses, est de se mettre à la place d'un homme isolé et de juger de tout comme cet homme en doit juger lui-même en égard à sa propre utilité.

„Ce roman, débarrassé de tout son fatras, commençant au naufrage de Robinson près de son Ile et finissant à l'arrivée du vaisseau, qui vient l'en tirer, sera tout à la fois l'amusement et l'instruction d'Emile durant l'époque dont il est question ici — —.“

Nach diesen Anempfehlungen und Andeutungen bearbeitete Campe den Robinson, indem er ihn von allem fatras entkleidete. Dazu gehören erstlich Robinsons Abenteuer in der Berberei, Brasilien u., und der allen Dingen der ganze zweite Theil, welcher Robinsons zweiten Besuch auf der Insel enthält, der ähnliche Empfindungen in ihm erweckt, als wenn ein Erwachsener den Ort seiner Jugend wieder besucht und die Wirklichkeit nirgend seiner Jugenderinnerung entspricht; ebenso fehlen die späteren Reisen Robinsons in Ostindien und der Berberei. Aber das fatras, welches Rousseau von dem Buche des de Foe weggelassen wünscht, umfaßt noch mehr als die anderen Reisen und den zweiten Besuch auf der Insel; es ist der Kern des Robinson von de Foe, durch dessen Weglassen Rousseau und Campe einen ganz neuen, einen Robinson ihres Sinnes, einen humanistischen, philanthropinistischen, einen rationalistischen schufen.

In dem Robinson de Foe's ist die Befehrung des Abenteurers die Hauptsache. Der zügellose Junge, der seines Vaters religiöse und moralische Lehren verschmäht, ein wildes und unstätes Leben führt, das in der Einleitung ausführlich beschrieben wird, strandet auf einer unbewohnten Insel. Hier erlebt er nun Alles, was wir auch bei Campe finden; aber er liest auch die Bibel; ein göttliches Traumgesicht, eine schwere Krankheit bringen ihn zur Einklehr zu Gott und Christus. Weit entfernt, in Robinson die Unabhängigkeit des freien Naturmenschen, seine Herrschaft über die Schöpfung, seine selbständige Entwicklung, die Selbstvergötterung des Menschen darzulegen, schildert de Foe gerade das Elend, die Blöße, die Armuth des sündigen Menschen, wenn es Gott behagt, ihn seiner äußerlichen Vorrechte zu entkleiden; dann aber zeigt er auch,

wie Gott alle diese Bedürfnisse befriedigen kann, wenn sein Geist die Menschen erneuert, seinen Geist umgeschaffen hat; wie derselbe dann nach dieser Wiedergeburt zweiundzwanzig Jahre auf der wüsten Insel zufrieden in seinem Loose leben kann. De Foe hat aber die Naturkraft des Menschen und seine unerschöpflichen Hülfsmittel so vortrefflich geschildert, das Campe'sche Zeitalter hing so sehr der Vergötterung des Naturmenschen an, daß die religiöse Seite des de Foe'schen Romans allgemein bis in unsere Tage zur Seite geworfen ward, damit aber auch das Meiste von der ethischen Kraft. Würde der starre Puritanismus de Foe's gemildert, das religiöse Element nicht mit so vielen Worten in den Vordergrund gestellt, dagegen als innere, mehr verborgen wirkende Triebfeder der Handlungen benützt, die Abhängigkeit der menschlichen Arbeitskraft von dem Zustande seines Herzens entwickelt, so ließe sich ein ganz anderer Robinson schaffen als der von dem Satras de Foe's entkleidete Campe'sche. Wir werden nächstens einen Vorschlag dazu machen.



I. Abhandlungen.

Die Gramina.

Von C. G. Scheibert.

Die Revue legte im Jahre 1849 in dem Artikel: „Der Cultusminister im Conflict mit den übrigen Ministerien“ nach ihrer Meinung überzeugend dar, daß die Leitung der Allgemeinbildung unter allen Umständen in den Händen des Cultusministeriums sein und bleiben müsse. Möge man sich hier zum Aufsatz vergegenwärtigen.

Das Examenwesen nimmt einen solchen Umfang ein, daß man auch einmal von Seiten der Didaktik und Pädagogik dasselbe beleuchten muß. Es ist freilich Sache der Staatsökonomie, die Kraft zu berechnen, welche diesem Examinationswesen verzehrt wird, um darnach zu bestimmen, ob der Aufwand dem Gewinne entsprechen möchte; aber der Didaktik und Pädagogik liegt fürwahr eine solche Frage auch nicht ferne. Ja sie hat um so mehr Veranlassung zu derselben, da es eine ausgemachte und feststehende Ansicht zu sein scheint, daß man durch diese Gramina der Bildung wesentliche Dienste leistet und demnach in ihnen so rechte Förderungsmittel der Cultur habe.

Um nun durch das gar große Feld des Examinationswesens einen Durchgang zu gewinnen, möge es gesondert werden in drei Felder: Gramina 1. über der Schule; 2. neben der Schule; 3. in der Schule. Bei den ersten denke man an Abiturienten- und Schlußexamina in Gymnasien, hohen Bürgerschulen, Militärbildungsanstalten, Cadettenhäusern, Seminaren; bei den zweiten an Prüfungen für Officieraspiranten, Posteleven, Gouvernanten, einjährigen Militärdienst; bei den dritten an öffentliche Schüllexamina, an Versetzungs-, Locations-, Classenexamina.

1. Die Gramina über der Schule.

Zunächst von den Graminibus über den Schulen, und zwar in specie von denen an Gymnasien und höhern Bürgerschulen. Diese Einengung bedingt unser Leserkreis.

Man pflegt wohl für diese einen weitem und engern Zweck anzugeben. Als jenen weitem, mehr staatlichen Zweck gibt man wohl an: a. das Festhalten des gleichen Endzieles aller Schulen derselben Kategorie; b. die Controle über die Endleistungen der Schulen; c. Erzielen gleich Vorbildung aller der Schüler, welche aus verschiedenen Schulen kommen doch noch einen gemeinsamen höhern Unterrichtsgang durchmachen sollen; d. Kenntnißnahme der geistigen Capacitäten behufs der künftigen Anstellung im Staatsdienste. Als den engern, mehr in die Schule fallenden Zweck gibt man an: a. dem Schüler zu einem Ueberblicke über sein Schulwissen verhelfen; b. ihn vor einem zu frühen Einschlagen einer einseitigen Richtung zu bewahren; c. auch wohl ihn zu einer energischeren und ernstern Thätigkeit, namentlich im letzten und wichtigsten Schuljahre zu nöthigen; d. auch wohl in ihm den Proceß einer selbständigen Thätigkeit einzuleiten.

Jener weitere staatliche Zweck hat wohl zu den festen Formen ob Examenreglements geführt, welche a. für alle Schulen derselben Kategorie gleich sind, und b. fast das ganze * Lehrmaterial der Schule umfassen, und c. für alle zu Prüfenden möglichst dieselben Themata * und d. für alle dieselbe Arbeitszeit bestimmen. Den engern, mehr pädagogischen Zweck meint man dadurch erreicht zu haben, daß man es in den Graminibus genau und streng nimmt und dadurch nun entweder ein Ehrenziel oder auch wohl einen Unheil verkündenden Ausgangspunkt hinstellt.

Aus diesen Veranstaltungen dürfte man den staatlichen Zweck etwas kurz fassen: Conformität der Schulen derselben Kategorie und gleiche Anforderungen ob der gerechten Beurtheilung; den pädagogischen Zweck: Erzielung eines ernstern Fleißes und einer Wiederholen des zerstreut empfangenen Wissens abschließenden Bildung.

* Wir bitten unsere verehrten Leser, sich die Abiturienteninstructionen der hier Rede stehenden Anstalten recht genau anzusehen.

** Die Schulräthe einer Provinz als königliche Commissarien, welche schon bei der Auswahl der Themata eine entscheidende Stimme haben, und die wissenschaftlich Prüfungskommissionen, welche noch wieder die Schule und den königlichen Commissar controliren und beurtheilen, müssen ja wohl die Wirkung haben, daß man in all Schulen sich mit den Themen für die Gramina ziemlich auf demselben Gebiete bewege.

Da aus dem Erzielen und auch möglichsten Erreichen der Conformität sich einige Folgerungen mit Nothwendigkeit ergeben werden, die die Vertheidiger derselben vielleicht abweisen möchten, so wird erst die Richtigkeit dieser Thatsache constatirt werden müssen. Wer die Conformität für eine Nothwendigkeit hält und wem sie schließlich als Ziel eines geordneten Schulwesens vorschwebt, der kann die Beweisführung überschlagen — Zunächst wird eine allgemeine Schulleitung, welche außerhalb der Schule steht, d. h. nicht mehr durch einen rein persönlichen Einfluß leitet, eine Conformität * erzielen müssen, indem sie selbst sich doch nicht der Willkür der einzelnen Schulen hingeben kann, sondern ein allgemeines Regulativ für ihre Leitung wie Entscheidung in Streitfällen in Händen haben muß. Ferner gebietet der sogenannte Aufwärtsgang fast mit Nothwendigkeit ein solches Erzielen der Conformität, und sie möchte von demselben fast unzertrennlich sein, auch dann noch, wenn die größtmögliche Liberalität in der Leitung herrscht. Diese Conformität erzwingt sich aber auch von innen heraus, wenn in der Aufgabe der Schule und in dem letzten Ziele derselben fast der ganze Unterrichtsstoff aufgeführt ist, und dann gewiß, wenn dieser Stoff in einer solchen Fülle ** angegeben ist, daß kein anderer daneben Raum läßt. Wenn endlich an die vollendete Schullaufbahn oder an gewisse Klassen der Schule staatliche Gerechtsame geknüpft werden, wie es bei den Gymnasien und höhern Bürgerschulen der Fall ist, dann fordert die Gerechtigkeit eine Conformität. Die Geschichte des Schulwesens dürfte ein Zeugniß für diese Behauptungen ablegen. Nur erst seit Einführung der allgemeineren Abiturienteninstructionen sind die Schulen derselben Kategorie sich so ähnlich geworden, und man vernimmt es ja als ein besonderes Lob für die Instruction der höhern Bürgerschulen, daß durch sie erst die Einheit in diese Anstalten gekommen sei, und daß durch sie die höhere Bürgerschule erst geworden sei. Dergestalt hebt man diese Stellung hervor, daß man darüber vergißt, daß es vor der Abiturienteninstruction auch schon höhere Bürgerschulen gegeben hat. Die verschiedenen Pädrißchen wie auch Volksschulen dürften wohl auch hiezu einen Belag liefern. Ihnen fehlt so ein gleichmachendes Regulativ.

* Im Rescript vom 31. Juli 1834 heißt es: »Die Bestimmung 2c. bringt es mit sich, daß es jetzt ab in allen Gymnasien bei den Versetzungen aus Secunda dieselben Bestimmungen an die Schüler gemacht, und daß die Lehrurse wenigstens in Tertia, Quarta und Prima überall nach denselben Grundsätzen geregelt werden.«

** Die Klage über das Zuviel in den Gymnasien ist jetzt wohl allgemein und ist ganz geworden, daß es hier einer Wiederholung derselben nicht bedarf.

Wenn hier nun das Erzielen der Conformität nur aus den Zwecken der Schulleitung entwickelt ist, so sollen die Stimmen derer, welche dieselbe aus andern Gründen herleiten, nicht überhört werden. Man meint — ob mit Recht oder Unrecht, das bleibt vorläufig dahingestellt — die Conformität sei ein Ergebniss Jahrhunderte langer und bewährter Erfahrung und so ein erprobtes Product der praktischen Pädagogik. Von einem ausgeübten Zwange sei nirgend die Rede. Die freie Entwicklung der hier in Rede stehenden Schulen hätte dieses Endergebniss als ein Product hundertjähriger Erfahrung geliefert. * Diese Stimme ist in neuern Zeiten so laut geworden, daß sie alle andern übertönt hat und jeder Frage nach der Berechtigung dieses oder jenes Gegenstandes in dem Bereiche der Schulen den Mund verschließt. Sie ist so laut, daß sie nicht einmal hört, wenn man ihr entgegenhält, daß vor hundert Jahren und darüber Gymnasien nach ihrem innern Wesen ganz andere waren. Andere, welche auf solche Art des Beweisens nicht viel geben und die da wenigstens viel aus der Geschichte des Schulwesens wissen, daß es mit dieser Behauptung von hundertjähriger Bewährtheit nicht weit her sei, die wissen wohl gar wissen, daß seit lebender Menschen Gedanke sich gar viel geändert hat, die fordern die Conformität aus innern Gründen deshalb damit eben eine gesicherte Entwicklung im Zusammenwirken oder Zusammengehen der nach gleichem Endziele steuernden Kräfte erreicht werde **, und dadurch gewonnene Sicherheit und der dadurch allen Mitarbeitern gegebene Halt sichern allein das Resultat der Bemühung um die Bildung. *** Die

* Es sei ein kleiner Zweifel hiegegen erlaubt. Wenn man vor dem Eintreten des Franke-Spener'schen Realismus den Gymnasien eine solche umfassende Abiturieninstruction gegeben hätte: ob dann die hundertjährige Praxis nicht mit einem andern bewährten Endergebniss dastehen würde? Wenn vor dem Eintreten des Philanthropismus die Norm gestellt worden wäre: ob nicht die sogenannte freie praktische Entwicklung eine andere Confession hinhalten würde? Warum wurden denn die hundertjährigen Bürgerschulen vor 1830 durchaus nicht conform? und ist etwa die heutige Aehnlichkeit dieser Anstalten auch ein Ausdruck einer dreißigjährigen, geprüften, bewährten Erfahrung und ein Ergebniss ihrer innern Entwicklung?

** Ist man denn wirklich sicher, daß dieser gemeinsame vorgeschriebene Weg Keim der Entwicklung in sich habe? Man schlug ihn ja nicht ein, um ihn zu versuchen, sondern weil er für gut befunden gilt. Könnte so ein Regulativ ein Schöpferwort eine fortentwickelnde Kraft in ihr Gebild legen, dann würden sich diese Deductionen hören; aber das von Menschen Geformte ist fertig. Welcher Mensch es für gut hält, der vergiftet, daß alles Gute nur im Besserwerden besteht.

*** Wie aber, wenn der Gang Aller nun ein falscher wäre, wäre dann der Erfolg nicht um so größer? Wäre die Verantwortung derer, die ihn erzwingen, nicht um so gewichtiger? Oder gilt hier auch Stimmenmehrheit oder allein Behördeneinsicht, so

darf man dem willkürlichen Experimentiren Einzelner nicht anheimgeben, wie denn kein Mensch ein Recht habe, mit einem andern Menschen ein Experiment zu machen. Darum habe auch der Staat die Verpflichtung, die aufwachsende Jugend vor solcher Willkür und solchem Experimentiren zu bewahren und zu schützen. Andere und zwar gewichtige Stimmen lassen sich dahin vernehmen, daß es jetzt und heute mehr als je noththue, das Bestehende zu wahren, an ihm festzuhalten, und um das zu können, daß vor allem dahin gewirkt werden müsse, eben ein Feststehendes zu gewinnen. Sie haben dafür den Namen „conservativ“ in Kurs gebracht und weisen von diesem Standpuncte aus nach allen Seiten hin, um vor dem Aendern, der Willkür, dem Experimente zu warnen. * Hat man ja von gewichtiger und ernster Stimme wohl gar vernehmen müssen, daß die Farbenwechselung oder Richtungsänderung in den höhern Bildungsanstalten und das Experimentiren in denselben gar viel zu der Haltungslosigkeit der Zeit und zu den beklagenswerthen Geburten der Jüngstzeit beigetragen habe**, daher man nun um so mehr nach einer Uebereinstimmung und nach dem Festhalten des Bestehenden und Gewordenen trachten müsse. Man meint

im Einsicht des Einzelnen und des Untergebenen keine mehr ist? Oder gibt es ein so klares Kennzeichen des allein Wahren? Die Cultur- wie politische Geschichte widerlegt das ziemlich schlagend.

* Da solches Wort in manchen Ohren gar bestechend klingt, so erlauben wir uns einige Fragen: Sollen wir wirklich Alles conserviren, was etwa die Vergangenheit in den Jahren 1822 bis 1848 hier und dort gebracht hat? Soll der Naturalismus, Deismus, Pantheismus, Rationalismus, soll der kritische und Alles kritisirende Geist, die Alles beurtheilende Art- und Superflügheit, soll der ästhetische Intelligentismus, die Frühreifung und künstlich erregte Productivität auch conservirt werden? Soll, um noch einmal weiter zu greifen, das Streben nach Gleichmacherei conservirt werden? Soll denn die Mannigfaltigkeit, die Individualität und Individualisirung kein Recht zu ihrer Conservirung? Muß das Besondere im Allgemeinen erst untergehen, um dann sagen zu können, es sei conservirt worden? Oder es sei nun nach seinem Unterzuge erst der Conservirung werth? Solch ein Conservatismus, wir wiederholen es hier, ist nicht der unsere. Das wohlgeordnete Mannigfaltige gibt erst festen Bau.

** Da wir auf diesen Punct später noch einmal zurückkommen, so sei hier nur wenig bemerkt: 1. Ob die Schüler in Cöln denselben Schulgang gehen wie die in Königsberg, das läßt die Schüler unberührt, und auch ob sie einen verschiedenen Weg gehen. Eine Veränderung im Schulgange zu Cöln turbirt die Schüler in Düsseldorf nicht. 2. Wenn durch Abänderungen ein Schade geschieht, so kommt er daher, weil jede Abänderung zu einer allgemeinen Erhebung zu müssen glaubt, und das Verfahren kommt aus dem Streben nach Conformität. Man kann keine Besonderheit in dem Allgemeinen fassen oder begreifen, das ist das ganze Uebel, welches auch alles Sprachenlernen, wo man keine Regel ohne Ausnahme findet, nicht bisher aufzuheben werden können. Man redet nur von dem Gymnasium, bestimmt für es, und sollte reden von den Gymnasien und für sie bestimmen.

wohl auch, daß es auf dem so firirten Schulwege noch gar viel zu suchen und zu ermitteln und festzustellen gebe, daß man dessen Inhaltung nur um so mehr wünschen müsse, um darüber zu einem sich Erfahrungsresultate zu kommen.

Nachdem so die wesentlichen Stimmen für diese Conformität gehend sind, so müssen wir doch auch die Meinung derer hören, welche sol Gleichgestaltung nicht sehen und sich auf viele Verschiedenheiten der Stalten besinnen. Freilich, so wie ja kein Mensch dem andern gleich und zwei Brüder trotz der Gleichheit an Erziehung, Unterricht, Studium Lebensberuf, äußern Verhältnissen dennoch verschieden sind, so wird auch eine Verschiedenheit in den Schulen derselben Kategorie bleiben und muß selbst dann noch bleiben, wenn Tritt und Schritt vorgezeichnet wäre, und ja keineswegs behauptet wird. Die Gymnasialprogramme weisen ziemlich gleiche Vertheilung des Unterrichtsstoffes in allen Classen, mit gleichen Stundenzahlen sogar, nach. Da kann also die Freiheit oder die Hebung der Conformität nicht liegen. Sie kann demnach noch in Methode liegen. Diese ist aber im Großen und Ganzen an allen Gymnasien dieselbe, nur insoweit im Einzelnen verschieden, als einzelner Lehrer seine Individualität und wohl auch seine Subjectivität einmal mehr oder minder geltend macht. Es bedarf hier des Aufhebens der gleichen Methodik nicht, die meist gleichen oder verwandten Lehrbücher sind Fingerzeig genug. Varietäten gibt es meist nur in den sogenannten Nebenfächern des Unterrichts. Wenn nun wirklich ein weiter Spielraum gelassen wäre, so müßte man sich in der That über diese ziemlich ungehende Uebereinstimmung wundern, und zwar um so mehr, als die Direktoren dieser Anstalten meist sehr selbständige und oft gar eigenthümlich ausgeprägte Individualitäten sind, denen die persönliche Kraft nicht fehlt, ihren Ideen bei ihren Mitarbeitern Eingang zu verschaffen. Es muß entweder wahr sein, daß die Methode und der Schulgang wirklich ein so erprobter ist, daß darüber hinaus kein Bessern und Aendern denkbar oder es muß irgendwo eine gleichmachende Macht bestimmend einwirken. Wenn aber das schon als Mannigfaltigkeit und als Eigenthümlichkeit erscheint, daß man die Pensum einzelner Classen ein wenig verschiebt, oder einmal einen andern Schriftsteller wählt, oder an diesen und jenen Gegenstand dieß und das heranbäfelt, oder auch das Pensum innerhalb eines Jahres einmal in umgekehrter Ordnung durchnimmt, oder gewöhnliche Lieblingsseiten des Unterrichtes besonders betont, oder einmal mehr der verschiedenen Seiten zusammenwirft und einheitlich behandelt, so dürfte freilich ein gar großer Reichthum an Varietäten begegnen, und doch auch nur an Varietäten derselben Species. Wenn man als Best

gung dieser Freiheit sich auf die Abiturienteninstruction beruft *, so ist das eine uns sehr bedenkliche Freiheit für die Schüler und nicht für die Schulen, denn diesen bleibt die Aufgabe, die sub A, § 28 geforderte Reife ihrer Schüler zu erzielen. Doch mag man sich wirklich hier und dort einen Ausweg zu eigenthümlichen Schulgängen mit seiner Schule oder auch nur für einzelne Lehrgegenstände gesucht haben, die Absicht der Reglements ist es doch wohl nicht gewesen, solchen Mannigfaltigkeiten einen Raum zu bereiten, weil solche Absicht das Wesen eines allgemeinen Reglements von selbst ausschließt.

Diese Conformität der Schulen derselben Kategorie — ob durchaus notwendig und unerlässlich oder nicht, das ist keine Frage für die Pädagogik, sondern für die Culturpolitik, die wir diesmal ganz bei Seite liegen lassen —, welche im Ganzen ja auch wohl nirgend im Ernste bestritten sein dürfte, hat doch mancherlei Folgen, welche ernster aussehn, als man vielleicht meinen dürfte.

Zunächst ist die Entwicklung der Methodik im Großen ** mehr oder minder dadurch gehemmt. Man macht eigentlich nur neue und durchgreifende Methoden auf dem Papiere der Litteratur. Man stellt sie auf, beweist sie als richtig, empfiehlt sie; man prüft sie mit theoretischen Gründen unter Berufung auf längst bewährte Praxis, widerlegt sie aus theoretischen und praktischen Gründen, verwirft sie. Oder man nimmt gar keine Notiz weiter von ihnen, als daß man sie allenfalls als eine Neuigkeit liest, die man wie eine Stadtneuigkeit wieder vergißt, denn ein umfassender Versuch kann doch nicht gemacht werden. Die Richtung auf das Schritthalten der Schulen verbietet jeden großartigen Versuch einer durchgreifenden Methode. Niemand kann für den Erfolg einstehen, Niemand kann wenigstens verbürgen, daß das Ziel, wohin sie führen

* Man hat dabei den § 28 der Instruction im Sinne, wonach es eine Reife ad A, B und C gibt. Woselbst es zu B heißt: »Um jedoch schon auf der Schule der freien Entwicklung eigenthümlicher Anlagen nicht hinderlich zu werden, ist auch dem Abiturienten das Zeugniß der Reife zu ertheilen, wenn er in der Muttersprache und dem Lateinischen das ad A Geforderte vollständig leistet, außerdem aber entweder in den beiden ersten Sprachen oder in der Mathematik bedeutend mehr als das Geforderte leistet, wenn auch seine Leistungen in den übrigen Fächern nicht völlig den Anforderungen entsprechen sollten.«

** Wir wählen diesen Ausdruck im Gegensatz zu den kleinen Methodeleien und Aushand Kunststücken, womit man sich auf dem pädagogischen Trödelmarke breit macht und die die vielen Leitsäden erzeugen und die da immer wie die alles reinigende Flackseife ausgeschrien werden. Wir wollen eine Methodik bezeichnen, wonach der erziehende Unterricht zu forschen und zu suchen hat, die freilich noch manchem eine idealistische Thorheit ist.

werde, gerade genau das der Abiturienteninstruction sei. Da nur die der Maßstab der Leistung ist, so kann selbst derjenige, welcher solch Methode empfiehlt, dieselbe nicht in seinem eigenen Kreise durchgreifen in Anwendung bringen oder einen Versuch mit ihr machen. Er muß fürchten, daß er sich doch möglicherweise verrechnet haben könne, daß nicht genau beim Ziele der Abiturienteninstruction ankommen werde, und dieser sein Rechenfehler träge dann die ihm anvertraute Jugend, und zwar ohne deren Verschulden um so härter und ungerechter. Wer mag solche Schuld auf sich laden? Noch weniger kann die Schulleitung solche Versuche zugestehen. Sie bestimmt herkömmlich ja das, was für alle Anstalt gültig ist, was sie zulassen soll, was sie empfehlen möchte, was sie anordnen will: das soll zulässig, empfohlen und angeordnet sein nicht nur für ein Gymnasium, sondern für das Gymnasium. Da nun aber von einem gemachten Versuche die neue Idee nicht geprüft sein kann, sondern da diese nur durch Versuche geprüft werden kann, so bleibt bei der Unzulässigkeit des Versuches auch die Idee ungeprüft. So unterbleibt der Versuch einer neuen Methode im Kleinen und er verbietet sich im Großen und die Entwicklung der Methodik im Großen muß nach und nach einen Stillstand erreichen, welchen man freilich das Ergebnis einer so- und sovielljährigen Erfahrung zu nennen beliebt hat. Oder gäbe es keine solche Fragen der erziehenden Schule? Wir wollen nur an einige erinnern: Läßt es im Gymnasium nicht besser sei, mit dem Griechischen anzufangen? Ob nicht ein Classensystem dem Fachlehrersystem vorzuziehen sei? Ob nicht das Abthun so vieler Realien in den Gymnasien und so die Auseinandersetzung mit der höhern Bürgerschule gut thun dürfte? Ob nicht ein methodisirender Unterricht mehr Frucht schaffen dürfte als der rationalisirende? Ob das Intermittiren der Lehrgegenstände nach Schuljahren nicht besser sein dürfte als das nach Schulstunden? Ob die freie Unterrichtsform nicht eine tiefere geistige und sittliche Cultur erzielen sollte als die heutige, stets leitende und erregende? Ob das Zurückdrängen des Aesthetischen gegen das Ethische nicht eine heilsamere Frucht des Geistes einbringen sollte? Ob der Anbau eines ächten Schullebens nicht manche schädliche Einflüsse von der Jugend fernhalten und andere überwinden und andere neutralisiren sollte? u. Wie nun? Sind solche Fragen nicht wichtig, um einer Prüfung durch die Praxis werth zu sein? Kann aber irgend Jemand a priori behaupten, er werde damit bei der heutigen Abiturienteninstruction ankommen? Kann er dabei mit den nicht solche Versuch machenden Anstalten auch noch gleichen Lehrplan durch die drei oberen Classen innehalten? Und wenn das nicht sein kann, dann ist jeder solcher Versuch ihm versagt, denn jede Schule soll mit ihren Schülern

bei einem bestimmten Ziele ankommen. Oder kann gar die Schulleitung einen solchen Versuch in ihrem Gymnasium zulassen, bevor derselbe sich bewährt hat, daß er in dem Gymnasium zur Anerkennung kommen kann? Das verbietet ja das feste Ziel, was als einziger Maßstab der Leistungen feststeht.

Hiermit hat sich nun eine sehr tief- und weitgreifende Folge ergeben, daß nämlich sich die schulleitende Behörde auf eine eigenthümliche Weise die Hände gebunden hat. Es ist nicht Beruf der Pädagogik, hier das Nützliche und Nothwendige solches Gesetzes zu erörtern, welches der leitenden Behörde nicht bloß zum Zuchtmeister für die zu Leitenden, sondern auch für die Leiter geworden ist, sondern hier ist nur die Thatsache und die nothwendige Folge festzustellen. Darnach kann die Schulleitung fast nicht mehr anders als sich in einer nivellirenden Thätigkeit bewegen. Sie selbst außerhalb der Schule kann nicht einen productiven Gedanken für die Schulen erzeugen, denn diese müssen aus dem Boden der Schule erwachsen; sie muß aber immer mit Rücksicht auf das Streben nach der allgemeinen Gleichheit jedem eigenthümlichen großartigen Versuche Zügel anlegen, weil sie ja doch auch die Verantwortlichkeit dafür mitträgt, daß die Schüler aller der von ihr geleiteten Schulen sicher bei dem von ihr gesetzten Ziele ankommen. Nach diesem allem kann sie, diese Behörde, eigentlich nur dann erst organisirend oder bestimmend hinzutreten, wenn durch einen langsamen Entwicklungsproceß sich das Endziel oder der dahin-
führende Weg als ein falsches und als Irrweg herausgestellt hat. Dieß ist natürlich um so langsamer nur geschehen können, je weniger Raum für Versuche, je größer die Menge der feststehenden Bestimmungen, je enger das Festhalten an den Bestimmungen war.

Dieser so gebotene langsame Entwicklungsproceß der praktischen Pädagogik und im Besondern der Methodik hat die natürliche Folge, daß das Interesse an derselben nach und nach abnimmt, und daß mit diesem Abnehmen des allgemeinen Interesses auch die Productivität dafür abnimmt und schließlich erstirbt. Möge hier zum Belege nur an die pädagogische Litteratur für die höhern Schulen im Vergleich mit der für die Volksschule, an die pädagogischen Lesezirkel unter den Lehrern dieser Schulen, an die Bibliothekskataloge derselben erinnert werden. Hört man doch mit einem gewissen Stolge aussprechen: ich lese keine Schriften über Pädagogik und Methodik. Man sieht selten die Lehrer bei einander oder auch in andern Schulen hospitiren. Es muß dieß letztere wohl so selten sein, daß man bei der Festsetzung der Ferien auf gleiche Zeit für diese Schulen auf die Förderung dieser möglichen Weiterbildung gar nicht mehr Bedacht zu nehmen nöthig erachtet hat. Oder wird es nicht einem Director als eine gar

willkürliche und vielleicht ihm nicht zustehende Forderung ausgelegt, wer er von seinen Lehrern ein Hospitiren nur wünscht? Treffen nicht daru manche Schulen ganz besondere und absonderliche Veranstaltungen, u nur den Lehrern zu einer gegenseitigen Bekanntschaft ihres Thuns u ihrer Methode zu verhelfen? Diese Belege werden wohl hinreichen, u diese Folge als Thatsache zu constatiren.

Damit hängt denn auch zusammen, daß man die Nothwendigkeit i pädagogischen Ausbildung für die Lehrer des höhern Schulamtes als ni so dringend erachtet hat, wie man sie für die Volksschule für unerläßl hält. Der mathematische Fortschritt in diesen Schulen ist ein so langsam und der methodische Gang ist in allen Schulen ein so gleichförmiger, d der in einer östlichen Schule unterrichtete Schüler in der westlichen Sch als Lehrer auftreten kann, ohne einer weitem Instruction und Anleitu zu bedürfen als die für einige praktische Handgriffe, die er als Schül seinem ehemaligen Lehrer nicht abmerken konnte. Sonst lehrt er Griechisch und Latein, wie er darin gelehrt worden ist, und gilt tüchtiger Praktikus, wenn er einige Mittelschen erfindet, seinen Schül recht viel beizubringen. Wäre die methodische Entwicklung reicher, rast und mannigfaltiger, es dürfte so ein angeordnetes Probejahr längst unzulänglich für eine Lehrerbildung sich herausgestellt haben.

Aus dem allem ergibt sich eben so nothwendig, daß das Versud neuer durchgreifender Methoden nur den Privatinstitutionen überlassen ble Die Geschichte des Schulwesens liefert den Beweis. So scheidet der St mit seinen Kräften mehr oder minder aus dem lebendigen Proceffe Entwicklung aus und adoptirt nur von Zeit zu Zeit, was anderwe sich etwa bewährt hat. Fallen nun aber fast alle diese Schulen, i denen hier im Besondern die Rede ist, unter den Begriff der vom St geleiteten Schulen, und müssen die hieher zu rechnenden Privatinsti auch beim Ziele des Reglements ankommen, was ihnen denn auch i Methodik, wie oben nachgewiesen ist, mehr oder minder bestimmt, so auch der Gewinn von dieser Seite her natürlich nur gering.

Das Gesammtergebniß ist demnach, daß durch dieses Streben n der möglichsten Gleichheit der Schulen derselben Kategorie die Entwickl der praktischen Pädagogik und Didaktik als gehemmt erscheinen muß. ist nicht unsere Sache, diese Hemmnis hier zu loben oder zu tadeln, i Fortschritte das Wort zu reden oder davon abzumahnern, dem sich i suchen in neuen und erneuernden methodischen Gedanken eine Bahn brechen oder den Weg zu versperren, dem Prüfen der Weissagungen dem Behalten des Guten eine Lob- oder Gegenrede zu halten; es nur, die Thatsachen festzustellen. Irren wir in der Ursache und fü

an daneben noch andere tiefer liegende Ursachen auf, so bescheiden wir uns gerne. Doch die so tief Blickenden, vor denen wir wohl Achtung haben mögen, sehen aber auch gar oft nichts weiter als unbestimmte Gründe und nehmen von ihrem Blicke nur die Ueberzeugung und den Trost des Unabänderlichen mit. Eines aber dürfen wir nicht verschweigen um des Gewissens willen: wäre das Interesse an dem Innersten der Schule, an der Methodik im Großen, im Lehrstande lebendiger und mächtiger, es dürfte manches andere undienliche Interesse nie erwacht sein. Der Mensch muß sein Herz an etwas hängen, das ist nun schon einmal so, und das Belächeln des politisirenden Schulmeisters wird es nicht ändern.

Die gerechte und gleichmäßige Beurtheilung der von den verschiedenen Anstalten Entlassenen war der zweite Hauptzweck, auf den man ein Gewicht legt. Auf ihn scheinen vornehmlich die Examenformen, daß alle in gleich viel Zeit und so weit möglich über gleiche Themata arbeiten, hinwirken zu sollen.

Wenn es möglich wäre, die schriftlichen Arbeiten wirklich so zu geben, wie es im Abiturientenreglement für die preussischen Gymnasien heißt: „Zuufs der Prüfung sind solche Aufgaben zu wählen, welche im Gesichtskreise der Schüler liegen und zu deren augenblicklicher Behandlung auf dem dem Zwecke entsprechende Weise Verstand, Ueberlegung und Sprachkenntnisse ohne specielle Vorstudien hinreichen, und über welche eine ausmachende Belehrung durch den vorausgegangenen Gymnasialunterricht vorausgesetzt werden kann“, und wenn aus solchen hier vorausgesetzten Aufgaben doch ein Maß für die größere oder geringere Reife des Abituren genommen werden könnte, so dürfte allensfalls sich die Sache hören lassen. Aber einerseits muß es wohl gar schwer sein, solche Themata zu geben, sonst begriffe man nicht die oft besprochenen, beklagten und bestraften und bestraften Betrügereien, die zum Theil mehr als bloß listig sind, und die mehr als neugierigen Bemühungen um das Vorauserhaschen der Themata. Wäre das möglich, dann könnte vom Examen Glück und Examen Unglück nicht die Rede sein; dann gäbe es auch schwerlich die Vorauserhaschungen, welche die Lehrer beim Lesen der Arbeiten dieses oder jenes Abituren haben. Daneben setzt auch diese Gleichheit der Themata einen so gleichmäßigen Fortschritt, einen so gleichzeitigen Gesichtskreis der Schüler voraus, wie er doch in der That, Gott sei Dank, nicht stattfindet. Alle Schüler folgen unmöglich allen Partien des Unterrichtes mit gleichem Interesse, und wenn der Unterricht noch glänzender wird, wie er heute schon ist. Der eine vertieft sich hier mehr, der andere dort; der eine geht sich hier weiter, der andere dort u. Wäre es anders und

wären die Erfahrungen und Gesichtskreise der Schüler, Beobachtungen und Reflexionen auch noch gleich, dann dürfte das Bildungsergebnis unserer Schulen noch kläglich sein als es heute schon ist. Nur in den Mitgetheilten kann man ein Gleiches von gleichem Fleiße und gleichen Fähigkeiten erwarten. Sollen sich also die Themata nicht bloß auf ein Wiedergeben eines Mitgetheilten beschränken, so kann die Bearbeitung der gleichen Themata niemals ein gerechter Maßstab für die Beurtheilung werden. Es bleibt mindestens möglich, daß die Themata das eigentliche wahre Arbeitsfeld des Abituren gar nicht treffen. Ist doch in der That auch gar nicht selten, daß von denen, welche als Primaner wahrhaft selbstständig beschäftigten und so die wahre Reise erlangt hatten, oft nur schwache Gramenarbeiten geliefert werden, weil die Themata nicht auf ihr Arbeitsfeld hinschlügen. Zu dem allem kommt noch hinzu, daß diese Themata, welche von allen bearbeitet werden sollen, für die Mittelmäßigkeit gewählt sein müssen. Zwar sollen die hohen Schulen den Beruf haben, der Mittelmäßigkeit zu dienen und Mittelmäßigkeiten zu bilden; aber eine Gerechtigkeit sieht man darin schwerlich. Wie soll denn ein Abiturient an einer leichten Aufgabe, die um sein schwächern Commilitonen willen gegeben werden mußte, um nicht zu hohe und so nicht zulässige Forderung an sie zu stellen, seine ausgedehntere oder tiefere oder gründlichere Kenntniß darlegen? Er wird das Thema bearbeiten und die Aufgabe lösen wie ein Mittelmäßiger, und das Urtheil über ihn ist kein gerechtes mehr.

Noch mißlicher sieht es aber mit dem Arbeiten in derselben Zeit ausdehnung aus, worauf sogar ein so großes Gewicht gelegt wird, daß diejenigen Abituren, welche in der gesetzlichen Zeit nicht fertig werden, ihr Brouillon abgeben, d. h. die Arbeit unvollendet lassen müssen. Die Anordnung setzt eine Conformität der geistigen Disposition voraus, welche Gott wohl nicht gewollt hat und die der nivellirendste Unterricht an nie erzielen wird. Die langsamen Köpfe und die schnellen, die sogenannten dummen und die flüchtigen Geister: welche eine Differenz kann und darf eine Schule solche Differenz, deren es noch gar man gibt, aufheben und auch nur unbeachtet lassen wollen, ohne sich an den menschlichen Geiste vor Gott zu versündigen? Möge man immerhin lachen und den beliebten Ruf von Unausführbarkeit und Idealismus zur Hand haben, die Sünde bleibt doch. Man würde ihrer inne werden wenn man mehr vom erziehenden Unterricht wüßte als den Namen, dem man nichts anzufangen weiß, als ihn zu wiederholen oder gar unnütze Neologie zurückzuweisen. Der leichtfertige, oft oberflächliche, reproducirende und schnell combinirende Kopf (und hierin erschöpft

noch gewiß nicht die geistige Tüchtigkeit und Befähigung) wird nicht nur schnell mit seiner Arbeit fertig werden (es gibt Examenmenschen), sondern alle die Vorstellungen werden sich ihm vermöge seiner geistigen Disposition nach ihren wesentlichen, in Beziehung auf das Thema stehenden Merkmalen und darum in der natürlichsten (logischen) Folge darbieten, und seine Arbeit wird für den Leser das Bild und Gepräge einer reifen Urtheilskraft, eines gewandten Geistes darbieten. Der langsame, erwägende, besonnene und wahrhaft selbständig producirende Leser wird jede Vorstellung abwägen, nach allen Seiten betrachten; dabei wird er, weil er noch Schüler und kein gereifter Mann ist, am Zufälligen haften, wird sich in diesem Zufälligen leicht von seinem Thema verlieren, durch es zu falschen Verknüpfungen verführt werden und wird endlich — von der zugemessenen Zeit gedrängt — noch alles hinwerfen, was sich ihm am Schlusse der Zeit noch irgend darbietet. Somit wird seine Arbeit nicht bloß als eine spät gefertigte, sondern daneben noch als eine dürre, unlogische, Wesentliches und Unwesentliches nicht sondernde, öfters verworrene und im Ganzen gedankenarme erscheinen. Oder ist es wirklich nicht so, daß die wahrhaft productiven Köpfe oft wirklich in den Examenarbeiten gar mittelmäßig erscheinen, während gewisse Flach- und Hohlköpfe ihre geistige Lieberlichkeit durch gute Examenarbeiten überdecken? Sollten wir hier wieder zu viel gesagt haben, so möchten wir doch wohl die Frage mit allem Ernste stellen: Wie kommen manche Schulen wohl dazu, ihre Schüler im Examenmachen zu üben? Oder gibt es keine solche Veranstaltungen? Es soll damit kein Vorwurf ausgesprochen, sondern nur der Beleg gegeben sein, daß auch andere Männer schon erkannt haben, daß diese Art der Examina, wenn man nicht die Schüler alle gleichmäßig darauf einübt, keinen richtigen Maßstab für die in der Schule gewonnene geistige Bildung biete. Nach unseren pädagogischen Ansichten haben diese Schulen zu diesem ihrem Thun ein Recht, wenn solches Arbeiten in derselben Zeit über dieselben Themata noch irgend einen gerechten Maßstab bieten soll. Wir aber müssen geradezu sagen, in dieser Forderung oder Anordnung liegt eine große Ungerechtigkeit, so lange als den Schulen nicht gelungen ist, alles und jedes eigenthümliche geistige Sein durch die formale Bildung in eine bestimmte Form hineinzubilden.

Wir kommen nun zu der Prüfung des engeren pädagogischen Zweckes. Kann es eine Wahrheit werden könnte, was im § 11 der Instruction steht: „Bei dem ganzen Prüfungsgeschäfte ist Alles zu vermeiden, was den regelmäßigen Gang des Schulcursus stören und die Schüler zu dem

Wahne verleiten könnte, als sei ihrerseits zum Bestehen der Prüfung während des letzten Semesters ihres Schulbesuchs eine besondere, in außerordentlicher Anstrengung verbundene Vorbereitung nöthig und förderlich. Der Maßstab der Prüfung kann und soll derselbe sein, welcher den Unterrichte in der Prima und dem Urtheile der Lehrer über die wissenschaftlichen Leistungen der Schüler dieser Classe zum Grunde liegt, und bei der Schlußberathung über den Ausfall der Prüfung soll nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler entscheiden, welche ein wirkliches Eigenthum derselben geworden ist u.“: das dürfte eine Besprechung der Examina ein sehr überflüssiges und unnöthiges Thun sein, wofür es vielleicht auch manche unserer Leser halten mögen. Indessen sind jene Worte der Instruction wohl nicht überall eine Wahrheit geworden, denn gar viele und die meisten Abituren beginnen im letzten Semester oder im letzten Jahre ernstlich zu repetiren für sich und in Gemeinschaft mit den Genossen; sie nehmen Arbeiten für sich und in Vereinen vor, an die sie sonst nicht dachten, ziehen sich von zerstreuten Leben mit den Mitschülern zurück, suchen sich den laufenden Classenarbeiten auch wohl mehr oder minder zu entwinden, und manche Lehrer mag auch wohl einmal sie ob dieser Repetitionsthätigkeit von mancher Wochenarbeit entbinden, und manche Schule, so will es fast der Schein haben, doch können wir uns irren, macht wohl sogar Repetitionsveranstaltungen direct oder indirect im Unterrichtsgange.

Der Grund dieser Erscheinung liegt zunächst darin, daß das in Reglement benannte Material zu breit ist. Man kann doch unmöglich alle Gegenstände in Prima lehren, die dort benannt sind, und wenn man es nicht kann, dann muß der Schüler sie repetiren. Denn es ist der Geist nicht wie ein beschriebenes Buch, in welchem man nur zurückzublätern braucht, sondern wenn in ihm eine neue Seite beschrieben wird, so löscht diese neue Schrift durch und macht die vorige Seite unleserlich. Je strenger es nun mit dem Examen genommen wird, je enger man sich an den Buchstaben anschließt, desto mehr wird der Abiturus repetiren müssen, und damit tritt eine Unterbrechung und Hemmung des Fortschritts ganz von selbst ein. Er kann nicht in dem ruhigen Fortschreiten mit der Classe beharren, und so sehen wir denn in diesem Repetiren mehr Störung als Förderung.

Aber diese Breite des Materiales, auf welche der Abiturus nun in seinen Repetitionen eingehen muß, macht ihm eine Vertiefung in irgend einer Seite hin unmöglich, denn er würde mit ihr seinen Zweck, das ganze Material sich wieder zu vergegenwärtigen, verlieren. Er darf sich nicht auf gründliche oder umfassendere Studien

diesem oder jenem Felde einlassen, und so sehen wir denn wiederum mehr Störung als Förderung. Man nimmt selbst an den Bessern es wahr, daß mit dem Beginne der Repetitionen ein Stillstehen eintritt in der Entwicklung, ein Abbrechen sonst beliebter Selbstbeschäftigungen, ein Begleichen förderbarer Privatstudien. Nur wenige feste, selbstgenügsame oder eigenthümliche selbstständige junge Leute lassen sich nicht durch ein Arbeiten fürs Examen in ihrem Treiben stören.

Kann nun aber nicht alles Material in Prima vorkommen, so wird natürlich die Repetition in den Unterrichtsstoff früherer Classen zurückgreifen müssen und wird diesen wieder so aufnehmen müssen, wie er der damaligen geistigen Kraft angemessen dargeboten wurde. So wird der Witz an einen verbrauchten Stoff gewiesen und muß ihn in einer Form nehmen, in welcher er eben für minder gebildete Kräfte zurechtgelegt war, und so wird der Geist zu einer Beschäftigungsweise zurückgedrängt, die seiner jetzigen Kraft nicht mehr angemessen ist. Solche Art der Beschäftigung mit solchem Stoffe fördert aber nicht, sondern stört verschieden die Entwicklung. * Daraus erklärt sich denn auch, warum die schüchternsten Schüler, wenn nicht Eitelkeit und Ehrgeiz im Hintergrunde steht, am ungernsten an diese Repetitionen gehen und warum sie gleichsam allerhand künstliche Handhaben ersinnen, um sich selber an diese Repetitionsarbeit zu fesseln.

Mit diesem Heraustreten der Hauptthätigkeit des Schülers aus dem weitreichenden Unterrichte in der Classe, den er nun während seiner Repetitionsperiode natürlich als Nebensache behandelt, verbindet sich eine eigenthümliche innere Emancipation von dem Unterrichte. Das Beste, was der Lehrer gibt, überhört er, wenn er es nicht für sein Examen zu verwenden zu können meint; die Erhebung, die Wärme, die Verehrung u. d. des Lehrers wird ihm mehr oder minder gleichgültig, und der Ausscheidungsproceß aus der Schule geht nun so unvermerkt, aber so sicher vor sich, daß mit dem bestandenen Examen oft die Schule als eine

* Eine Planimetrie und eine Geographie, eine alte Geschichte und eine Naturbeschreibung, eine griechische Formenlehre und ein Rechnen würde man doch, wenn man sie in der Prima lehren wollte, anders in ihr lehren, als man sie in Tertia geleht hat. Man könnte sie auch in Prima lehren, aber man müßte geistige Uebungen an dieselben knüpfen, die nicht durch das Object selbst geboten sind, und darum wählt man eben in der Prima solche Lehrgegenstände und solche Seiten derselben, die ihrer Natur nach diese Geistesübungen fordern. Das Repetiren solcher Tertianer- und Primaner-Pensen wird ein Zurückschrauben des Geistes, was seiner Entwicklung nach keinen Beitrag liefert. Der Primaner, welcher die dem Tertianer vorgelegene alte Geschichte repetiren muß, thut ein opus operatum fürs Examen. So in dem, was nicht Unterrichtsgegenstand in der Prima war.

weit hinter ihm und ferne von ihm liegende Welt erscheint. Möchte die nicht wahr sein, wir könnten über Vieles beruhigter sein! Doch die führt ab.

Die überall gemachte und von Schülern eben beobachtete Erfahrung, daß ein tüchtiges Repetiren auch zu tüchtigem oder doch immer zu genügendem Bestehen der Examina führt und wohl auch, weil ja eben viel Material zur Hand sein soll, dazu führen muß, hat auf den Fleiß der Schüler in den frühern Semestern einen gar ungünstigen Einfluß geübt und übt ihn mehr oder minder überall. Schon da, wo auf Versetzungsexamina in einer Schule ein so großes Gewicht gelegt wird, daß die Schüler dazu gar ernstlich repetiren müssen, erlebt man es auch, daß diese Schüler förmliche Repetitionsperioden machen und bis dahin sich gar bequem gehen lassen. In den Schulen, wo viele Klassenprüfungen statthaben, sieht man so viel Fleißperioden als Prüfungstermine sind. Das wiederholt sich nun im Großen auch für das Abiturientenexamen. Mag also dasselbe mit seinen ernstesten Forderungen eine Thätigkeit erzwingen, so wirkt es doch auch in weiterer Linie zurück schädlich und wenn jene Thätigkeit nach Obigem nicht immer eine wahrhaft fördernde war, so ist nun durch diese seine weitere Rückwirkung der Zweck um so schwerer zu erreichen und durch sie zu erreichende pädagogische Zweck um so zweifelhafter. Wohl mag es sein, daß die bis dahin trägen und lässigen Schüler um des Examens willen thätig werden; doch wer durch das Examen zur Thätigkeit gebracht wird, wozu ihn die moralisch lebendige Kraft der Schule nicht bringen konnte, der mag sonst noch Werth haben, in unsern Augen hat er keinen; der mag wohl für das Examen gelernt haben, aber für's Studiren und Sichweiterbilden ist er nicht reif geworden; der mag wohl Kenntnisse eingesammelt haben, aber ein Wissen und eine geistige Bildung hat er nicht; den mag die Furcht geschäftig gemacht haben, thätig ist er nicht geworden; der mag gelernt haben, wie man sich für solche Examina reif macht, aber gereift ist er für nichts. Ja müssen examina rigorosa den Schulen zu Hülf kommen, um ihre Schüler zum Fleiße zu bewegen, so hat man den Schulen ein Zeugniß ausgestellt, dessen Bezeichnung anstößig klingen dürfte und daher dem Leser überlassen bleibt.

Doch wir haben nun noch einige Bedenken gegen solche repetitorische Thätigkeit, die freilich vielen ein Paradoxon sein und bleiben werden, und namentlich allen denen, welche nur eine materielle Ansicht von Wissen und Bildung haben und die dem Wissensstoff als solche eine Wirkung zuschreiben, die er glücklicher Weise nicht hat. Die repetitorische Thätigkeit zum Examen ist der directe Weg, zum Vergessen

führen. Man behält alles dasjenige, was mit den (näher oder ferner) verwandten Vorstellungen so verknüpft ist, daß es mit diesen immer auch gemeint, von ihnen unterstützt, auch getragen und verstärkt wird; man vergißt alles dasjenige wieder, was isolirt steht, mit möglichst wenigen Vorstellungen verknüpft ist und daher von andern Vorstellungen nicht gemeint und verstärkt wird. Dieß wird auch von denen zugestanden werden, welche einen andern philosophischen Standpunct als den unsrigen einnehmen. Ferner aber gehen die Vorstellungen nie in ihrer ganzen Totalität in eine Verknüpfung ein, sondern nach einer Seite hin verknüpfen sie sich mit diesen, nach einer andern Seite hin mit andern Merkmalen. Um nur Ein Beispiel anzugeben: die Vorstellung von der Gerechtigkeit Gottes wird in der Verknüpfung mit der Vorstellung von dem gesetzgebenden Gotte nach ganz andern Merkmalen verknüpft sein als mit der Vorstellung von dem erlösenden Gotte. Eine Vorstellung ist dann nur eine gesicherte in dem Geiste, wenn sie nach den verschiedenen Seiten hin mit andern Vorstellungen verknüpft ist. Wenn nun eine repetitorische Thätigkeit die Vorstellung als eine totale, für sich bestehende wieder zur Anschauung oder so weit zum Bewußtsein bringen soll, daß der Geist sie willkürlich reproduciren kann (behufs des Examenmachens), so muß solche Vorstellung aus allen den mühsam gewonnenen und erhaltenen Verknüpfungen losgelöst und herausgenommen werden. Diese Thätigkeit zerstört ein mühsames Werk des Unterrichts und wirkt nur dazu mit, daß nun die Vorstellung vergeßbarer wird.*

Demgemäß ist die Wirkung dieser Examina und namentlich der nöthigen Repetitionen die, daß der Schüler den Ueberblick und den innern Zusammenhang seines Wissens verliert. Es ist ohnehin in unsern Schulen gar vielerlei, wovon nur die soge-

* Es ist mehr als spasshaft, behaupten zu hören, die Repetition müßte geschehen, um das Schulwissen fürs Leben behalten werde, wie es denn keine abgeschmacktere als die gibt, wie man das Schulwissen zu einem bleibenden fürs Leben machen will. Wir wollen jene fragen, warum die Repetition eines Quartaners, Tertianers, Sextaners nicht auch solche Frucht haben soll wie die eines Abiturienten. Es ist doch abgeschmackt, zu meinen, daß die vom Abiturienten repetirte Geographie oder Geschichte oder dergleichen länger im Gedächtnisse bleiben solle als die vom Tertianer und Sextaner ehemals viel besser und sorgfältiger repetirte; es ist abgeschmackt, zu verlangen, ein solches Repetiren der einzelnen Unterrichtsmaterialien gebe eine Uebersicht in sich abgeschlossenes Wissen. Es ist abgeschmackt, zu meinen, solches und solches Schulwissen sei des Behaltens für das Leben werth, ja fürs Leben unentbehrlich. Freilich, um in den Salons in allen zufälligen Gesprächen über Wetter und Mahnen und Actien und Goethe und Confucius und Kartoffelkrankheit 2c. mitreden zu können, dazu braucht man freilich noch viel mehr Schullenntnisse.

nannte allgemeine Bildung Rechenschaft zu geben sich einbildet, welcher für alle sogenannte Geistesvermögen einen besondern Bildungstoff (ausgerechnet hat; hat noch keine Didaktik für diese allgemein bildenden Schulen mit ihrer gerühmten abgeschlossenen Bildung sich auch die Frage vorgelegt, wie denn die verschiedenen Vorstellungsmaffen fernere oder nähere Beziehung und Verknüpfung zu bringen seien; die hochgerühmte Didaktik bis heute her solche Fragen kaum des Werth erachtet, und liegen daher die verschiedenen Vorstellungsmaffen wenn ja die einzelnen Vorstellungen bis zu Vorstellungsmaffen verknüpft sind, vereinzelt im Geiste, abgesondert und unverknüpft: so ist es für ein ganz leeres Gerede, wenn man sagt, es gäbe eine solche Abiturientenrepetition eine Uebersicht über das Schulwissen. Oder man nennt auch eine Uebersicht, wenn man wie ein Registrator weiß, in welchen Fächern des Repositoriums dieses und jenes Actenstück läge, und da auch weiß, welche Materie in dem Actenstücke ist. Gerade dieses Wiederhervorholen aller einzelnen Vorstellungen ist eine Zerstörung des innern Zusammenhanges des Schulwissens, also der wahren Uebersicht. In das Leben alle diejenigen Vorstellungen, deren es bedarf, im Geiste gegenwärtig und präsent erhält und von selber die verwandten und verknüpften und verstärkenden mitweckt: so wird auch ein gesunder erzieherischer Unterricht ganz von selbst alle diejenigen Vorstellungen präsent, weckbar, auch zur willkürlichen Reproduction geläufig erhalten, die ein solcher Unterricht zu seinem Geistesleben, d. h. zu seiner Weiterentwicklung bedarf, d. h. der Unterricht wird scheiden, fallen lassen, beleben, verstärken was er bedarf. So erzeugt der bildende Unterricht in und durch sich selbst eine Uebersicht davon, was der Standpunct des Schülers wirklich übersehen läßt, bringt einen Zusammenhang in das, was für die verschiedenen Bildungsstufen Zusammenhang haben kann, und läßt alles dasjenige fallen, wenn es nicht künstlich präsent erhalten wird, was die Klarheit stört und diesen Bildungsproceß, der mit einem Assimilationsproceß verglichen werden könnte, stört und hemmt. Demgegenüber ist nun die hier beregte repetitorische Thätigkeit in der That eine Unterbrechung des geistigen Bildungsproceßes, der zu einer wissenschaftlichen Thätigkeit befähigen soll. *

* Sollten wir hier wiederum zu viel gesagt haben, so möge man doch die verständigsten Professoren fragen, wie denn unsere wohlbestandenen Abiturienten heute der Universität studiren, welche Collegia sie besuchen, welche Bücher sie zur Hand nehmen. Man frage ferner diejenigen Behörden oder Collegien, welche die spätern Berufsexamen abzuhalten haben, ob nicht neben einem reichen Wissen des Einzelnen ein großer Mangel an Einsicht über den Zusammenhang alles des Einzelnen, ein Mangel an p

Wir müssen nun hierbei nochmals darauf hinweisen, daß solche wettläufige Thätigkeit, wie sie hier bedingt ist, wirklich das wissenschaftliche Interesse mindere. Wenn freilich der vielfältige Unterricht und der durchgängig leitende einen wesentlichen Theil der Schuld daran hat, wie das oft genug von uns dargethan ist, so hat doch eben das Examen und der Examenmodus, wie er besteht, wesentlich dazu beigewirkt, daß die Schulen in diese Bahn hineingekommen sind, sich in eine solche Bahn hinein gewöhnt haben, sich vermöge des Gesetzes der *allera consuetudinis natura* in ihr ohne Prüfung des Thuns nicht fortbewegen und in ihr vermöge des Principes des *Conservirens* festgehalten werden. Diese Verwechslung des Interesses am Vielerlei und des vielseitigen Interesses, die auch bei den Männern gefunden wird, welche gar verständig und vorsichtig über die Schulen sich auslassen, ist eine Verwechslung, welche bei der Gleichgültigkeit gegen pädagogische und didaktische Untersuchungen auch nie zu überwinden sein wird: sie ist mit dem Vielfältigen das Streben nach Einheitlichkeit und Zusammenhang der Vorstellungen, die Freude an der Durchsichtigkeit der klaren Vorstellungswelt, die Befriedigung, welche in einer Vertiefung liegt, den Genuß, der in dem Selbstfinden und Selbstschaffen der Geistesgegenstände liegt, abgeschwächt, wenn nicht gänzlich aufgehoben, und hat so den wissenschaftlichen Sinn untergraben. Alles Verstärken der Examenforderungen wird das Uebel nicht mindern, sondern muß es mehrern. Jede höhere Bürgerschule wäre gewiß längst eine andere, wenn sie nicht von dem Materiale ihres Abiturientenreglements niedergehalten wäre, und manches Gymnasium wäre vielleicht auch schon ein anderes, wenn man nicht das Reglement für eine Frucht hundertjähriger erprobter Erfahrung hielte und so von ihm auch gebunden würde. Es bleibt doch wenigstens uns zu denken erlaubt, daß doch die Frage nach dem vielseitigen Interesse auch schon anderswo aufgetaucht ist, und daß man den Unterschied von einem Interesse für das Vielfältige auch anderswo erkannt habe. Sie unterscheiden sich gleichsam wie Neugierde und Wißbegierde. Der Neugierigen gebären die Schulen genug, der Wißbegierigen nicht genug. Die Jovsegelehrten sind verschwunden und haarsträubende Salonschwäher sind *currente Münze* geworden.

Der oder wissenschaftlicher Durchdringung alles des Einzelnen sich kundgibt. Das hindert doch weder das Familien- noch das öffentliche Leben, welche beide heute die Deckmäntel für die Sünden der Schulen sind und in deren Ueberwerfen diese Gedanken enthüllt zu haben meint. Das sind Sünden der Schulen und es ist trotz aller tief blickenden Beschönigungen.

Man wird vielleicht fragen: soll denn etwa gar nicht repetirt werden? Die Antwort lautet so: nur das ist auf jeder Unterrichtsstufe repetiren, auf welches der Unterricht der höhern Stufe bauen will. Das Repetiren des anderweitigen Stoffes, wie es aus einer materialistischen Ansicht vom Schulwissen fließt, führt auch so zu einem materiellen Wissen und hemmt den Entwicklungsproceß. Mit dieser Antwort wird sich vollständig erledigen, was etwa für ein Abiturientenexamen zu repetiren notwendig sein dürfte. Wir meinen, es sei dessen nichts anderes, als was der fortschreitende Unterricht von selber repetirt, d. h. gar nichts.

Aber welche Unwissenheit kann dann im Gymnasium durch ein Abiturientenexamen verhüllt werden, da doch in Prima unmöglich der Unterrichtsstoff in seiner ganzen Fülle und Ausdehnung vorkommen kann? Auch auf diese Einrede gibt es eine sehr einfache Antwort. Wenn deutsche Prosodie und Metrik und lateinische und griechische Grammatik (im engern Sinne) und der Inhalt der biblischen Bücher und Fertigkeiten in den Rechnungen des allgemeinen Lebens nach ihren auf die Proportionen gestützten Principien und Sicherheit in der Lehre von den Potenzen und Wurzeln und die Umriffe der Länder und das Flußnetz in denselben und alle besondern Zweige der Physik und die allgemeine Classification der Naturproducte für einen gebildeten Menschen zu wissen nöthig ist, und wenn dieß Wissen auf den verschiedenen Unterrichtsstufen gegeben wird: so prüfe man dieß Wissen auf den Unterrichtsstufen und überzeuge sich dann von dem Wissen und glaube dann, daß ein Student der allgemeinen menschlichen Bildung gewonnen sei. Endet das praktische Rechnen in der Quarta, so prüfe man die Fertigkeit dort, und leitet man deutsche Prosodie und Metrik in Secunda, so prüfe man sie dort und so im Uebrigen auch. Oder meint man, die Bildung gehe so stufenweise wieder verloren, wie man stückweise sein Schulwissen wieder verliert? Dann ist wohl die höchste Höhe der Bildung von dem Abiturienten erstiegen, der recht sorgsam alles für sein Examen repetirt hat. Nach seiner Einbildung sollte man es fast glauben. * Fast dürfte dieß Gewicht des Gymnasialunterrichtsstoffes zu hoch veranschlagt sein. Wichtiger dürfte schon erscheinen, wenn man auf die Möglichen

* Wir vernehmen nachträglich, daß diese Idee nicht allein unsere und eine papierne ist, sondern daß in Dänemark dieser Gedanke zur That geworden ist. † bedauern nur, daß wir diejenigen, die auch an diesem dänischen Thun einen Antheil nehmen, nicht noch eingehender widerlegen können; doch dürfte das nach dem Inhalte des Aufsatzes auch wohl kaum noch nöthig erscheinen.

† Vgl. die zweite Abth. des vorigen Hefts, sub IV, wo aus der MügeU'schen Gymnasialzeitschrift die dänische Verordnung abgedruckt ist.

nach zu frühe eingetretenen Einseitigkeit hinweist und damit die Nothwendigkeit eines solchen Examens beweist. Die einzig richtige Abweisung dieser Furcht liegt, in dem Anbauen des vielseitigen Interesses und in dem Abthun des Interesses für das Vielerlei. Der Schuß muß von innen heraus kommen, muß vom Mittelpunkte des geistigen Lebens oder der geistigen Bildung bekämpft und überwunden werden. Das Interesse an dem Vielerlei wird immer zu einem einseitigen, weil bei der Menge der Gegenstände keiner derselben vielseitig zur Betrachtung kommen kann; das gesteigerte Interesse in einem Gegenstande wird allemal ein vielseitiges, weil der eine Gegenstand nach allen Seiten hin betrachtet wird. Andererseits aber sei denen gegenüber, welchen solche Rede fremd klingt, bemerkt, daß es doch ziemlich schwach um Schule und Schul- und Lehrkraft steht, wenn sie, die lebendig wirkenden Kräfte, der Unterstützung einer Examengeißel bedürfen, um den Schüler nicht im Interesse an einem Gegenstande sich verlieren zu lassen. Wenn es unerläßlich ist, so vielerlei zu lehren, so erzwingt es der Lehrer; wenn es natürlich ist, so wird es keines Zwanges bedürfen; wenn es natürlich die Bildung fordert, dann wird sich ein Primaner allein dazu wenden. Wenn das alles nicht sein sollte, dann erzwingt man es auch nicht durch ein äußeres Mittel, denn man producirt damit taube Nüsse.

Ohne alle Berücksichtigung müssen aber diejenigen bleiben, welche in dem Abiturientenexamen nach der heutigen Form eine Institution finden, die über jedes und namentlich über alle die hier geäußerten Bedenken erhaben sei. Da das *γνώρι σαρτόν* bekanntlich ein schwieriges Kapitel ist, so darf das auch nicht Jedermann zugemuthet werden. Diejenigen aber, welche solches Examen mit einer geistreichen oder gemüthlichen Harmlosigkeit ansehen, die übersehen sogar den einen Umstand, daß auf dem Examen ein Schüler abgesperrt, bewacht, mit den Themen überrascht im Hinblick auf eine Lebensfrage für ihn arbeiten muß und daß auch schon den Abiturus das Mißtrauen unangenehm berührt, das bei seiner ersten Berührung mit der staatlichen Behörde entgegenkommt; daß auch er aus so ernsten und finstern oder doch ungewöhnlichen feierlichen Anstalten entnimmt, welche ein Gewicht der Ausfall eines Examens habe. Das gut Zureden bringt keine Gemüthlichkeit, keine wahre innere Ruhe in den Schüler, wenn die fremdartige Form in der ungemüthlichen Stimmung und in gespanntem Zustande erhalten. Man dürfte nicht gar Unrecht haben, wenn man die Schüler nicht für die bessern an wahren sittlichen Werthe hält, die in solches Examen mit einer ungestörten Seelenruhe gehen, und der Ruhm der Schüler, die solches von sich behaupten, dürfte noch nicht der feinste sein.

Sollte nun aber von Seiten derer, welche uns etwa beistimmen, an uns die Frage nach einem bessern Examenmodus gerichtet werden, so können wir darauf freilich keine Antwort geben, denn wie das Examen so die Schule. Wir haben unsere Ideen über diese Schulen längst ausgesprochen und damit auch angegeben, wie die Examina, also auch Schulen, andere sein müßten. Man setze das Gymnasium und die höh. Bürgerschule aus einander und wie die Anstalten dann, so werden auch die Examina gefunden. Hier galt es nur einmal wieder an dieser Stelle der Anstalten zu erinnern, wie manches gar Bedenkliche doch vorhanden sein dürfte und wie dieß Bedenkliche doch wohl zum Denken auf ein Anderes veranlassen könnte. Wir haben nur nachweisen wollen, wie die mit dem Examen zu erreichenden Zwecke nicht so sicher erreichbar wären, und wie vielmehr mancher Schaden mit ihnen geboren würde. Das Bedauern hat sollen ausgesprochen werden, daß die Schulleitung sich selber unnöthig eingeengt hat und daß dadurch die praktische wie pädagogische in ihrer kräftigern und allseitigern Entwicklung gehemmt ist. Endlich hat dargelegt werden sollen, wie die pädagogischen Wirkungen solcher Examina und die Früchte derselben für die Bildung nicht nur nicht erreicht, sondern in einem Sinne erreicht würden, eine ernstliche Prüfung erheische. Will man dessen ungeachtet einige positive Sätze haben, so könnte man sie auch etwa so formuliren:

1. das Examen sei Fortsetzung der Schülerarbeiten und ein Ausdruck, wie die Schüler arbeiten können; sei Fortsetzung des schon unterrichteten und ein Ausdruck der Kraft, auf welche der weiter schreitende Unterricht sich sicher stützen könne; sei eine Frage danach, was der Schüler sich aneignen und was er schon durchgearbeitet und verstanden habe oder was er etwa produciren könne);
2. das Examen greife in dem Stoffe nicht zurück in frühere Classen, sondern halte sich in dem Unterrichtsstoffe der letzten Classe;
3. der Ausfall des Examens werde entschieden hauptsächlich nach der Mäße der geistigen wie sittlichen Kraft, welche der Schüler in seinen freien, selbstständigen Arbeiten in den letzten Schuljahren verwandt hat, so daß jede Primanerarbeit eine Examenarbeit sei;
4. das Examen vor einem königlichen Commissarius sei mehr eine Präsentation der Abituren von Seiten der Schule als eine eigentliche Prüfung, und es werde nur dann ein examen rigorosum wenn gegen die Sittlichkeit und den wissenschaftlichen Sinn der Abituren oder gegen das rechtliche Urtheil der Schule gegrün-

Zweifel obwalten; oder wenn ein solcher junger Mensch nicht den Lehrern glauben will, daß er noch unreif sei;

5. die Schule producire dem königlichen Commissarius die wahren und freien selbständigen Arbeiten der Schüler, die sie mit Zuhülfenahme aller ihnen sonst zu Gebote stehenden Hülfsmittel angefertigt haben, und er bestimme dann darnach, ob ein so arbeitender Schüler die Reise zur Entlassung habe.

2. Die Examina neben den Schulen,

so weit sie allgemeine Bildung oder eigentlicher gesprochen das Wissen in den sogenannten Schulwissenschaften ermitteln sollen, haben zwar für die Didaktik und Pädagogik geringere Bedeutung; doch ist das nur scheinbar, wenn man nicht bloß an die Schulen und deren Organismus denkt, sondern auch die Examinanden selbst im Auge behält. Sie können doch auch in gewissen Fällen einen rückwirkenden Einfluß auf die einzelnen Schulen gewinnen. Zwar sollte man glauben, es wäre keine andere Einrichtung recht denkbar als die, daß in allen den Fällen, wo in Schulwissenschaften geprüft und nach dem Wissen in denselben eine Reise für irgend etwas bestimmt oder wo gar die Reise für eine bestimmte Schulklasse einer Schule ermittelt werden soll, in diesen Fällen die Prüfung von der Schule selbst vorgenommen werde. Dieser Gedanke hat auch wohl immer vorgeschwebt, wenn an das Schulzeugniß einer bestimmten Schulklasse gewisse Berechtigungen, wie man zu sagen pflegt, geknüpft wurden, wodurch die Schulen eine gewisse staatliche Vollmacht erhielten. Man hat keineswegs dieses Princip festgehalten, sondern es sind allerhand wissenschaftliche oder anders genannte Prüfungscommissionen construirt, welche von der Schule ganz unabhängig sind. Es sei hier erinnert an die Prüfungen für den einjährigen Militärdienst, fürs Jahndrichsexamen und fürs Postfach und — irren wir nicht — auch noch für Chirurgen.

Diese Einrichtungen berühren die höhern Bürgerschulen mehr als die Gymnasien, da die in den Gymnasien zu erwerbenden höhern Gelehrtsame so überwiegend wirken, daß es den Einfluß, der in diesen Abeneraminationen liegt, kaum verspürt. Eine höhere Bürgerschule hätte aber z. B. sehr viele Schüler zählen, deren höchstes Schulziel die Berechtigung für den einjährigen Militärdienst ist. Da nun diese Berechtigung in dieser Schule nur mit der Reise für Prima gewonnen wird, so kommt eine solche Schule dem Publicum, den Eltern und ihren Zöglingen gegenüber in eine eigenthümliche Lage, wenn bereits Untersecundaner das nun neben der Schule angeordnete Examen bestehen

und sich so ihre Schulzeit durch das Examen um zwei Jahre und darüber abkürzen. Damit verbindet sich dann noch der nicht geringe Uebelstand, daß das Abgehen gar keine bestimmte Stelle in diesen Schulen findet, wo so die mittlern Classen und die obern das Bild eines nassen Strohdachs bieten, aus dem ein Tropfen nach dem andern herabfällt. Wäre die Commission an der Schule und mit ihr verbunden, dann würden die Erscheinungen und für die Schule die hierin liegenden Mißstände wegsallen. Wenn man das den Schulen gegebene Gesetz,

daß nur die für Prima reifen jungen Leute die Berechtigung zum freiwilligen einjährigen Militärdienst hätten, wirklich festhielte und von den Schulen handhaben ließe, es dürfte die Secunda derselben einen minder gestörten Schulgang haben; aber es dürfte sich die Zahl jener Berechtigten wesentlich mindern. Wie die Sache jetzt liegt, liegt für die höhere Bürgerschule in dieser Anordnung eine Quelle von mancherlei Mißmuth, denn das Zeugniß, das sie aus Bitten eines Vaters nicht geben kann, wird durch ein Examen erworben. Man legt dann der Schule das als Eigenwilligkeit, Bedanterie aus, was ihr dieß Gesetz als Pflicht vorschreibt. Das Publicum begreift nicht, daß in einem Staate in Bezug auf die Beurtheilung der allgemeinen oder Schulbildung ein solcher Dissens bestehen könne. Solche Auslegung aber ist für die erziehlische Wirksamkeit der Schule nicht erspriesslich.

Ähnlich kann sich an den Orten, wo die äußern Umstände einen reichlichen Uebergang zum Militärdienste auf Avancement herbeiführen, ein Uebelstand für die betreffenden Schulen ergeben. Vor solcher Commission, die mit den Schulen in keinem Zusammenhange steht, wird der Abiturient eines Gymnasii als wohlbestanden angesehen; der Abiturient einer höhern Bürgerschule hat aber das Examen zu bestehen. Daß kommt nun der eigenthümliche Umstand zur Erscheinung, daß Secundaner solcher Schulen nach einer Vorbereitung von einem Jahre, oder einem halben Jahre, ein solches Examen so gut und wohl gar besser bestehen als die drei bis vier Jahre länger geschulten Abiturienten. Dieß hat denn natürlich die unabweisbare Folge, daß die Schule in den Augen des betreffenden Publicums mit ihrem Thun und Treiben in einen eigenen Mißcredit kommt, indem es sich ja zeigt, daß ein Oberfeuerwerker mit einigen Mitarbeitern und vielleicht Lehrern derselben Schule durch einige Stunden in einem Jahre dasselbe leistet, was die Schule mit ihren tüchtigsten Lehrkräften auch in drei Jahren nur leisten im Stande ist. So kürzen sich auch diese jungen Leute durch das Bestehen eines solchen Examens die Schulzeit um zwei bis drei

Jahre ab und vermehren so auch in den obern Classen die ganz willkürlichen und störenden Abgänge. Ja die Schule wird oft ihren Schülern den Rath geben müssen, abzugehen, um sich nicht durch die Schule in der Carriere aufhalten zu lassen.

Da diese Uebelstände nur die Schulen und noch dazu nur die höhern Bürgerschulen und von diesen auch nur einige treffen, so wird man wohl dieselben als bedeutungslos ansehen; aber sie sind einflußreicher auf die Individuen. Viele Schüler würden treuer arbeiten, wenn es eben für ihre Zwecke keinen solchen Ausweg gäbe, sich den ernstesten Forderungen und der Zucht der Schule zu entwinden. Wo nun in einer Schule jährlich hundert Schüler abgehen und auch wohl darüber, da ist dieser Uebelstand schon der Beachtung werth. Man mag wohl solches denken, welche Schulbildung und Schulkenntnisse für identisch halten, welche in der Schule nichts als Lehrstuben sehen, und welche ein abtragbares Wissensmaterial für Bildung erachten, wohl schwerlich jemals begreiflich; aber gesagt muß es doch immer wieder werden, daß hier ein Schade liegt, der um so betrübender ist, als er in Institutionen wurzelt, die in übereinstimmender und rechter Handhabung gar wohlthätig und auch förderlich für eine tüchtige Bildung im Volke wirken könnten. Man lasse nur einmal alle Prüfungen für den einjährigen Militärdienst und für das Fähndrichs-Examen in die Hände der Schulen: es werden verschwinden die trotzigen und empfindlichen Abgänge; es werden bald entstehen die Präparations- und Dressuranstalten für solche Examina; aber es werden auch die Geister nicht in ein Officierscorps kommen, welche zwar befähigt waren, sich für ein Examen einpräpariren zu lassen, aber unfähig oder unlustig waren, ein solches Wissen geistig zu verarbeiten. Man wird das Maß der Kenntnisse vielleicht niedriger stellen können und auch müssen, und dennoch gebildete Geister bekommen.

Doch auch diese Einflüsse sollten hier nur erwähnt werden, um für unsere Betrachtungen eine praktische Bedeutung nachzuweisen, da man trotz der hochgerühmten idealen Bildung, die allein die seligmachende und erhaltenende Bildung sein soll, doch jeden Gedanken abweist, der sich nicht in die Sprache der Praxis übersetzen oder durch irgend eine Anordnung sofort ins Leben einführen läßt. Darum also die längere Rede. Die Nachrede lautet anders und besteht meist in Fragen der Veränderung.

Es ist nicht wohl begreiflich, wie ein Minister des Handels, oder des Krieges, oder der Gewerbe, oder der Posten eine Instruction für eine Examinationscommission zur Ermittlung einer allgemeinen Schulbildung geben kann und noch dazu eine solche, welche ein Maß in dem Wissens-

maß einer Schulclasse einer bestimmten Kategorie von Schulen hat. Es wäre doch denkbar, daß das Ministerium der Posten oder des Kriege sich seitdem, daß die in ihm arbeitenden Persönlichkeiten aus der Schulgeschichte sind, sich nicht weiter in die Schule, das Schulwesen, deren Entwicklung und innern Fortschritt hineinstudirt hätten; es wäre doch denkbar, daß die in solchen Ministerien arbeitenden und die Instructionen entwerfenden Männer seit ihrer Berufung in ihre Aemter sich auf die Pädagogik und auf die Frage: inwieweit Schulkenntnisse auch Schulbildung verbürgten, nicht mehr eingelassen hätten; es wäre doch denkbar, daß diesen Männern weniger bekannt geworden wäre, was heute an den Stufen der verschiedenen Schulen geleistet werde; und wenn so etwas denkbar ist, dann ist die Frage nach der innern Berechtigung zur Entwerfung solcher Instructionen vom theoretischen Standpuncte wohl erlaubt. Es bleibt doch denkbar, daß die Instruction für solche Prüfungen gar nicht zu dem Classenwissen paßt, dem sie doch parallel sein sollen. Das dieß keine müßige Frage ist, davon zeugt doch, wie es uns erscheint, der Umstand, daß ein Untersecundaner (d. h. Tertianer) einer höhern Bürgerschule das Examen bestehen kann, welches die Schulkenntnisse eines reifen Primaners zum Maßstabe haben soll. Denn das kann man doch nicht voraussetzen, daß man den Schulen absichtlich ein höheres Ziel gesteckt habe als den Examinationscommissionen, um die Schüler aus den Schulen zu locken.

Wäre demnach möglich, daß die Instructionen nicht in Uebereinstimmung mit den Schulen wären, so könnte sich ja auch der Fall ereignen, daß man auf solchen Examinibus nach Dingen fragte, welche entweder gar nicht gelehrt, oder die auf niederern Bildungsstufen, als das Examen voraussetzt, abgethan, oder die auf höhere Stufen verschoben wären. Kommen solche Instructionen nicht aus den Schulen selbst, so sind derlei Erscheinungen vom theoretischen Standpuncte aus denkbar. Wir wollen nur ganz bestimmte Fälle erwähnen. Man fordert z. B. Uebung des Livius, kein Griechisch, kein lateinisches Exercitium. So ist bei der Maßstab der Bildung einer Gymnasialsecunda in ihrem Eingang man fordert daneben die Gleichungen ersten und zweiten Grades und Planimetrie und ebene Trigonometrie, so ist das die Eingangsbreite der Prima; man fordert Kenntniß der mathematischen Geographie, so will diese heutzutage eine gesunde Schule nur nach Kenntniß der Stereometrie und sphärischen Trigonometrie geben, und das ist Abgangsbreite der Universität; man fordert Kenntnisse der Flüsse und Berge, Vorgebirge und Meeresbuchten etc. Das ist Kenntnißbreite eines Quintaners; man fordert Kenntniß der gesammten Geschichte und in specie der neueren

so ist das wieder Reife eines Abiturienten. Wir sagen: es ist doch solche Forderung denkbar, denn es sind ja lauter Schulgegenstände. Es ist sogar denkbar, daß man auch die Sprachen in einem Sinne nimmt, wie man sie in Tertia oder gar noch tiefer handhabt, also nach Dingen fragt, die der Primaner lange vergessen hat, und wiederum in das eigentliche Kenntnißgebiet der Primaner nicht gelangt, und zwar alles darum, um nicht zu viel zu verlangen.

Wäre nun so eine Instruction möglich wie denkbar, dann würde keine gesunde und wohl organisirte Schule ihre Schüler auf irgend einer Stufe für ein solches Examen reif machen können, denn sie würde ihre Schüler nach der einen Seite hin über ein solches Examen hinausführen, wonach man dieselben nicht fragt, und nach einer andern Seite hin würde sie Material vergessen lassen, wonach man fragt, und nach einer dritten Seite würde sie gefordertes Wissensmaterial nur erst auf ihrem letzten Stadium der Bildung bieten, für welches aber das ganze Examen wieder nicht angethan wäre.

Wäre nun so ein Fall oder doch ein ähnlicher denkbar, dann würden die Schüler, um für ein solches Examen reif befunden zu werden, die Schule verlassen und sich auf privatem Wege für dasselbe vorbereiten lassen müssen. Ja wenn die Schulen für ihre Schüler die Theilnahme haben, daß ihnen das Fortkommen ihrer Schüler, so weit es durch geistige Bildung bedingt ist, auch noch am Herzen liegt, so werden sie selber den Schülern den Rath geben müssen, rechtzeitig abzugehen * und sich privatim weiter helfen zu lassen.

Diese theoretischen Möglichkeiten und Denkbarkeiten scheinen fast mehr als Gedankenspäne zu sein, wenn man sich der ehemaligen Dressur-Anstalten erinnert, die es für das sogenannte Conducteurexamen gab, und wenn man die vielen Anerbietungen zur Vorbereitung auf das Examen für den einjährigen Militärdienst nicht übersieht, und wenn man die Hilfsanstalten zur Vorbereitung auf das Fähndrichsexamen beachtet. Diese Dinge und Veranstaltungen wären doch wohl nicht da, wenn nicht eine hier nur denkbar gesetzte Anomalie zwischen solchen Examen und der Organisation der Schulen statthätte. Dieser Privatunterricht kann sich natürlich mit den einzelnen Schülern jeden unpädagogischen Forderungen anbequemen, denn er hat keine höhere Verantwortung für geistliche und erziehlische, ja nicht einmal bildende Wirkung des Unter-

* Die Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin ist entschieden in der Lage, diesen Rath gar oft ertheilen zu müssen, um die Pietät der Schüler, mit der sie an der Schule hängen, nicht zu einer Fessel für ihr Fortkommen werden zu lassen.

richtes. Er wird es immer möglich machen können, den widersprechenden Forderungen nachzukommen und wird nach außen besehen und nach solchen Examenresultaten beurtheilt die öffentliche Schule weit überflügeln. Ob das den Credit, das Ansehen und den Einfluß des öffentlichen Schulwesens erhöht? Man darf daran zweifeln.

Weniger übel dürfte diese Sache sein, wenn die Handhabung solche Instruction noch wenigstens in die Hände der Schulmänner oder der Schulen gelegt wäre. Doch ist das keineswegs der Fall. Es ist zwar diese Anomalie nicht wohl begreiflich; aber sie ist einmal vorhanden. Man sollte zwar es ganz in der Ordnung finden, daß die Schulen in Schulbildung zu prüfen die natürlich Berufenen wären, wie die Gewerksmeister und die Philosophen und die Consistorien und die Oberlandesgerichte die natürlich Berufenen sind; doch die Schulen haben auch nicht einmal diese natürliche Berufung. Geistliche und Officiere und Techniker prüfen die Schulbildung ab. Es kann ja jeder der Prüfende ganz verständig und auch kenntnißreich genug sein, um in allen möglichen Fächern das Wissen der Examinanden zu ermitteln; aber von unsern vielleicht beschränkten Schulmeisterstandpuncte aus regen sich doch einige Zweifel an dem durch solche Prüfungen ermittelten Urtheile über die Bildung. Es steht einmal erfahrungsmäßig fest, daß zum Erprüfe einer Bildung gar viel Geschick gehört, zumal wenn solches in kurzer Zeit geschehen soll und mit einem sonst ganz Unbekannten. Es verlangt ein solches Prüfen nicht bloß ganz eminente Kenntnisse, so daß sich der Prüfende mit dem Examinanden auf jedes Schulgebiet begeben kann, wo er diesen etwa heimisch finden möchte, ja daß er mit ihm Nebenpartieen durchwandern kann, welche dieser etwa vorzugsweise betrieben hat, sondern es gehört dazu ein Sichherablassen oder auch Hinaufheben zu der allgemeinen geistigen Bildungshöhe, welche der Prüfende etwa einnehmen möchte. Es hat ein Primaner auf die Frage, welche ein Quintaner noch ganz richtig beantwortet, oft gar keine Antwort mehr zur Hand und sucht hinter den leichten Fragen und Aufgaben irgend welche seiner Kraft angemessene Schwierigkeiten, und verwickelt sich dann und erscheint unklar und verworren. Es gibt nun einmal für ihn

* Die Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin macht mindestens die Erfahrung, daß Schüler, die ihren Abiturienten drei bis vier Jahre in der Schullaufbahn nachstanden, nach einem einjährigen Unterrichte dieser Art ein eben so gutes Examen wie jene, wenn nicht besseres, machten, obwohl schwerlich, bei aller Achtung vor den einzelnen Privatlehrern, der Staat geneigt sein dürfte, den Männern, die jenen Privatunterricht erteilen, eine höhere Bürgerschule in den oberen Classen ganz zu überweisen.

gewisse, abgetragene und abgegriffene Schulwaare. Daß nun solche Mißgriffe in solchen Examinibus nicht undenkbar sind, das wissen die Schulmänner doch recht gut und nur zu gut, denn ihnen hat Erfahrung und Praxis genug gezeigt, daß ein kenntnißreicher Mann noch nicht darum in Prima unterrichten kann, und daß es für jeden Lehrer, wenn er von einer Unterrichtsclasse zu einer höheren hinaufsteigt, erst einiger Lehrjahre bedarf, bevor er den rechten Unterrichtsschritt für die weiter gebildeten und gereiften Schüler findet. Wenn man demgemäß nun auch auf andere Menschenfinder zu schließen berechtigt sein dürfte, so möchte doch auch ein solches Examiniren von ungeübten, um nicht zu sagen ungeschulten Männern bisweilen Mißgriffe im Beurtheilen herbeiführen, welche schon in den mißgegriffenen Aufgaben begründet liegen können und oft schon liegen dürften. Um nur Eines zu erwähnen: wer französische oder lateinische Aufsätze jahrelang geschrieben hat, weiß schwerlich noch die Unregelmäßigkeiten in der Formlehre und die Regeln der Syntax nach dem Wortausdrucke irgend einer Grammatik herzusagen; wer in der analytischen Geometrie und ähnlichen Zweigen der Mathematik jahrelang sich bewegt hat, der kann schwerlich noch jeden planimetrischen Satz ex abrupto beweisen oder irgend einen Satz aus der niedern Arithmetik regelrecht deduciren. Doch die Sache ist wohl an sich so klar, daß es des Weitern hier nicht bedarf. Aber dieser Umstand wird wiederum die Schulen nöthigen, ihren Schülern, welche ein solches Examen zu machen haben, den Weg des Privatunterrichtes anzurathen, um des guten Bestehens gewiß zu sein.

Zu dem allem kommt nun noch, daß jede Prüfungscommission, die den nur zum Prüfen berufen wird, und die sich nicht im Lehren geistig erneut, zuletzt auf einen ganz bestimmten Prüfungsmodus gelangt, der schließlich ein ganz bestimmtes Gepräge hat. Das trifft alle Prüfenden mehr oder minder und zwar diejenigen am meisten, denen recht viele Prüfungsgeschäfte obliegen. Erneut man ja doch um dieses Umstandes willen öfters die wissenschaftlichen Prüfungscommissionen, um eben dem Stereotypen zu begegnen. Diesem Typus können nun leicht wohl die Privatlehrer nachspüren und nachgehen, und werden daher mit ihren geübtesten Schülern die Leistungen der Schulen überragen, weil die Schulen unmöglich sich durch solche außer ihnen liegende Examenmoden heben lassen können. So wird auch dieser gar natürliche Umstand wiederum die Schulen dazu bestimmen, ihren Schülern den Weg des Privatunterrichtes für solche Examina anzurathen.

Wenn es gewiß keine Ueberhebung der Schulen ist, wenn sie mehr zu leisten vermeinen für die Bildung, als der beste Privatlehrer zu

leisten vermag, so liegt hier entschieden ein Uebel für eine doch nicht gar geringe Classe von jungen Leuten, welche denn doch wohl einmal einer ernstlicheren Erwähnung werth sein dürfte. Die materialistische Ansicht von der Bildungskraft eines bestimmten Schulwissens wird freilich nicht zu überzeugen sein; aber es gibt doch auch wohl noch Pädagogen genug, welche nicht den Stoff, sondern die Art des Aneignens für die Hauptsache in der Schulbildung und so in der geistigen Entwicklung erachten. Nicht was der Mensch hat, sondern wie er es hat, das gibt ihm seinen sittlichen Werth, und noch mehr ist dieß auf dem geistigen Gebiete der Fall. Andere werden solche Betrachtungen für ganz unnütze Sorgen erachten; indessen wenn man bedenkt, wie viel Schutzmauern für das leibliche Leben des einzelnen Menschen errichtet und wie viel Schutzwachen gehalten werden, so sollte man darnach meinen, es hätte wohl auch das geistige Sein einen Anspruch auf billigen Schutz und dürfte nicht so obenhin in die Gefahr gegeben werden, statt einer wahren geistigen Bildung nur Kenntniß für ein Examen einzuernten und so eigentlich leer auszugehen.

Doch es kommt nun noch ein Punct zur Erwähnung, in welchem wir uns gerne irren möchten. Es scheint fast, als ob die neben den Schulen construirten Examina sogar einen Einfluß auf die Gestaltung des höheren Schulwesens hätten. Man will zwar die Lehrgegenstände des Gymnasiums aus einem allgemeinen Principe herleiten — wie schlecht es auch gelungen sein mag — und tröstet sich mit dem ungeprüften Sage es sei alles das im Gymnasium dargebotene Wissen für die vollendete geistige Bildung nothwendig; indeß wenn man sich nach dem Einzelnen fragt, so will die Antwort sich doch nur gar stelzenfüßig ausnehmen. Warum ein so allgemein gebildeter Mensch gerade so und so viel Inseln im stillen Ocean, so viel Geschichtszahlen wissen, so viel deutsche Dramen und Litteraturperioden kennen, solche mathematische Aufgaben lösen, in den Vega'schen Logarithmentafeln aufschlagen und mit ihnen rechnen können muß, darüber will doch der geführte Beweis gar nicht recht Antwort geben. Sollten die außer den Schulen und von ihnen unabhängig construirten Examina nicht einen Einfluß geübt haben? vielleicht nicht heute noch üben? Man will — das scheint immer noch in dem Begriff der Allgemeinbildung zu liegen — den Zögling für alle Lebensverhältnisse — Berufsarten in unserm Sinne — ausgebildet haben und hat sich so gewissen Forderungen anbequemt, ohne es sich selber gestehen zu wollen. Man sucht sich selber zu schützen vor dem Geständnisse durch die Vorwände einer in sich vollendeten oder abgeschlossenen Bildung, die neben der Vorbildung für Universitäts- d. h. Fachstudien auch erreicht werden soll.

Es soll uns — wir wiederholen es — lieb sein, wenn wir uns hier gänzlich im Irrthum befänden; doch würden wir uns auch nur dann erst von demselben überzeugen können, wenn man wirklich die Nothwendigkeit aller im Gymnasium gelehrtten Gegenstände und zwar die Nothwendigkeit der diesen Gegenständen zugestandenen stofflichen Breite aus einem andern Principe als etwa dem der fingirten Seelenvermögen nachweise; ja es würde für uns schon eine Beruhigung sein, wenn man nur uns den Punct nachweisen könnte, wo denn die Einheit und Einheitlichkeit aller der durch den Unterricht angebauten Vorstellungen und Vorstellungsmassen zu finden wäre. Bis dieß geschehen, müssen wir den nicht zugestandenen äußern Einfluß auf die hier in Rede stehenden Bildungsstellen für gar wahrscheinlich halten, und meinen damit ein Uebel bezeichnet zu haben, das abgethan oder abgewehrt werden müßte.

Es entsteht nun freilich die wichtige Frage: Wie soll die Post, das Baufach, Forstfach, Militär ic. zu seinen Eleven kommen, wenn etwa die Schulen ihren Weg nach ihren pädagogischen Principien gehen und dabei den Weg gar nicht berühren, der für die bestimmten Lebensfächer notwendig durchschritten sein muß? Wird es dann nun nicht nöthig, daß diese Fächer bestimmte Forderungen an das Wissen derer stellen, die sich für selbige bestimmt haben? Wenn das bejaht werden muß: können sie denn anders als durch Prüfungsinstructionen dieses Maß des Wissens bezeichnen? Wenn auch das bejaht werden kann: werden sie sich dann nicht auch Prüfungscommissionen construiren müssen, um den nicht gehörig Vorbereiteten den Zutritt zu wehren? Auch das soll zugestanden werden. Wäre nun damit unsere ganze Deduction aufgehoben? Wir meinen nicht. Diese Forderungen können erstens eine allgemeine Schulbildung, auch nach Schulclassen bemessen, in sich enthalten, und die Entscheidung über dieß Erfülltein dieser gehört wiederum lediglich den Schulen, wenn die beregten Uebelstände nicht eintreten sollen, und zwar gehören sie den Schulen insoweit, daß ein Schulzeugniß über den Aufhalt des Schülers in der bestimmten Schulklasse ausreicht. Wenn nicht, so verdächtigt man die Schulen mit ihren Zeugnissen und stellt sie durch eine Prüfung unter eine Controle, die kaum competent zur Beurtheilung erachtet werden dürfte. In dem Falle aber, wenn nicht ein Schulzeugniß der Art beigebracht werden kann, so gehört die Prüfung entschieden wieder der Schule, weil diese ja doch wohl den richtigen Maßstab für die Erziehung eines Menschen für eine bestimmte Schulklasse haben. Jene Forderungen können und werden zweitens ganz bestimmte Kenntnisse in gewissen Lehrgegenständen betreffen, welche für das Studium des speziellen Faches notwendig und unerläßlich erachtet werden. Diese abzu-

prüfen wie zu erwerben, mag den Disasterien wie dem Privatunterricht überlassen bleiben, wenn es keine öffentlichen Schulen gibt, die eine solche Bildung geben wollen. Wenn dann diese Forderungen allen und jeden pädagogisch-didaktischen Principien oder allem und jedem erziehlischen Unterrichte so wenig entsprechen wie die Anforderungen für die höhere Gewerbeschule, so werden sich nach und nach Vorschulen für solche Anstalten bilden müssen, wie es ja in den Provinzialgewerbeschulen der Fall ist, d. h. ein Staat könnte dann möglicherweise so viele verschiedene Schulsysteme haben, als er Ministerien, und vielleicht auch so viele, als er besondere Gewerbe- oder Erwerbszweige hat. Wenn aber die Anforderungen nicht so abnorm sind, nicht eine so ganz einseitige Richtung des Geistes beanspruchen, nicht sich alles Ethischen entziehen, dann werden sie ganz von selbst auch allgemeine Schulen herausbilden, welche die geforderte Vorbildung geben können.

Nun entsteht hiernach die Frage: Ob irgend ein Ministerium neben einem Ministerium des Cultus ein Recht haben könne, eine Forderung an die Vorbildung für Fachstudien zu machen, welche allen Principien eines erziehlischen Unterrichtes widerspricht, oder ob unter allen Umständen, so lange es ein Cultusministerium geben soll, diese Regulirung nur von diesem letztern abhängen muß? Da uns diese Antwort nicht zufließt, so bemerken wir nur, daß vor der Umwandlung der monarchischen Staaten in constitutionelle wohl die erste Frage thatsächlich mit Nein beantwortet worden ist. Ob aber mit ihrer Bejahung ein Fortschritt geschehen ist, das muß vom pädagogischen Standpunkte aus entschieden mit Nein beantwortet werden. Wenn man Schulen aller und jeder denkbaren Art hat, so blüht darum weder das Schulwesen, noch wächst dadurch die Volksbildung, noch mehrt sich dadurch das geistige Nationalcapital. Wie viel Schularten aber nothwendig werden, das entwickelt sich am besten aus dem Leben heraus, wenn man nicht eigenwillig diese Entwicklung festsetzt oder sie zu eng bestimmend abschneidet.

Jedermann wird zugestehen müssen, daß es doch ein gar großes Uebel sein dürfte, wenn nun entweder nach und nach so vielerlei unabhängige Schulen entstehen sollten, als man Ministerien hat, die alle doch eigentlich nur erst Vorbereitungen für die eigentlichen Hochschulen wären oder wenn diese Vorbereitungen dem Privatunterrichte überwiesen werden müßten. Noch mehr aber wird man einräumen, daß das Uebel noch größer wäre, wenn nun solche Anforderungen für die einzelnen Fachstudien auf die Construction der allgemein bildenden Schulen bestimmend einwirken sollten. Da nun aber das Eine oder das Andere nicht ganz weggeläugnet werden kann, so dürfte folgen, daß die Organisation des Schulwesens

an einem Mangel leidet, der diese Uebelstände hervorruft oder doch deren Abwendung nicht möglich werden ließ. Vielleicht aber entwickelte sich dieser Zustand aus einem Umstande, den man nicht, ohne Anstoß hier oder dort zu erregen, berühren darf. Hätte man die Gymnasien nicht dienstbar gemacht allem und jedem Herrn, sondern scharf seine Principien von jeher aufrecht erhalten, auch sie nicht bloß mit Worten, sondern in der That verfolgt; hätte man die höhern Bürgerschulen sich in dem Anbequemen an die verschiedenen Forderungen den ethischen Mittelpunkt suchen lassen, ihnen aber dann auch den verschiedenen Forderungen gegenüber zur Geltung und Anerkennung verholfen, so dürfte manche Prüfungsinstruction und Prüfungscommission weniger in dem Staate sein, und mancher falsche Wechsel auf Sicht des Privatunterrichtes dürfte weniger cursiren. Aber in dem Streben oder in dem Meinen, alle und jede Vorbildung im Gymnasium ertheilen zu können, d. h. in dem Vermeinen, daß die Schulen Berufsschulen (im Sinne der Revue) sein müssen, in dem Festhalten des Begriffs eines gleichen Bildungsweges hat man den individuellen Charakter der Gymnasien mehr oder minder preisgegeben und schließlich den Erfolg erzielt, daß es neben den Gymnasien und höhern Bürgerschulen auch Militärschulen und Gewerbeschulen und auch hier und dort schon Handlungsschulen mit Vorclassen und außerdem noch allerhand Privatvorbereitungsanstalten gibt. Uns kann dieser Schulreichtum nicht gefallen. Es sind Gebüsch, welche Beeren für die Vögel tragen.

3. Die Examina in den Schulen

Wenn wir uns in die öffentlichen und in die Classenprüfungen, die nicht öffentlich sind.

Die öffentlichen Prüfungen haben an den meisten Schulen die Stelle gefunden. Der Ursprung derselben datirt sich her aus der Zeit, in welcher der Staat auf das Volksschulwesen seine Aufmerksamkeit richtete und alles hervorsuchte, demselben eine Theilnahme in den Gemeinden zu verschaffen. Auch wirkten mit die vielen und mannigfaltigen Privatinstitute, welche durch solche öffentliche Examina sich ihrem Publicum zu empfehlen suchten. Der Zweck derselben wird von denen, die sich mit dieser Institution befreundet haben, in der Regel folgendermaßen angegeben. Die Schule habe dadurch Gelegenheit, 1. ihre Tüchtigkeit und den Erfolg der Lehrthätigkeit dem betreffenden Publicum darzulegen, sich so eine Anerkennung und Anerkennung zu verschaffen; 2. der Schulbehörde ihre Leistungen übersichtlich zur Anschauung zu bringen; 3. den Lehrern und Schülern einen heilsamen Impuls zu einer angestrengten Thätigkeit zu

geben; 4. der Schule eine Art Fest- oder Ehrentag zu bereiten und den stets gleichförmigen Gang zu unterbrechen.

Lassen wir vorläufig die Untersuchung, ob diese Zwecke erreicht werden, noch bei Seite liegen und fragen wir erst nach dem Wesen der Institution, so erscheint sie in einem Staate und in einem Volke, welches eigentlich kein öffentliches Volksleben hat, als eine Anomalie, welche Jugend in eine Lage versetzt, in der sie später sich nicht wieder findet. Das öffentliche Auftreten unserer nordischen Völker ist doch eine Selbheit und da, wo es geschehen ist, hat es sich auch eben nicht sehr empfehlenswerth gezeigt. Es ist freilich wohl von Parlamentsrednern und nicht gar langer Zeit von Volksrednern die Rede gewesen, und man ja wohl auch, wie alle und jede Vorbildung, so auch diese in den Gymnasien geben wollen, wie man es ja auch noch für nöthig hält, Declamatoren zu bilden, indem ja doch in manchen Schulen Declamationsstunde ertheilt werden; aber wenn auch die Gymnasien solche Uebungen für Allgemeinbildung nothwendig erachten, um allen alles zu sein, so ist man doch solchen Grund nicht für die Volks- und Bürgerschule, wenn wir die lächerliche Idee gelten lassen wollten, als ob man Redner und Declamatoren in den Schulen vorbereiten oder gar bilden könnte. Auch ist wohl die Zeit solcher Gedanken glücklich vorüber, und wir sehen daher alle die Institutionen, welche die Schüler mit ihrem Thun die Öffentlichkeit treten lassen, als eine Anomalie bezeichnen, die durch den langen Gebrauch und die hergebrachte Gewohnheit nicht gerechtfertigt wird.

Solche Institutionen entsprechen aber auch gar nicht der Stellung, welche die Schule im Erziehungsgebiete einnimmt. ** Ihre Thätigkeit wie ihre Aufgabe besteht nicht bloß im Lehren, und wenn sie nun ihrem Wissen allein vor das Publicum treten muß, so wird dadurch Zuhörern, Lehrern und Schülern und auch wohl in den beaufsichtigenden Leuten nicht wenig die Ansicht befestigt, als sei eben das Lehren die einzige Aufgabe. Wir möchten fast sagen, diese öffentlichen Examina haben vornehmlich diesen traurigen Gedanken geboren und nähren ihn fort fort in aller Welt. Wir nennen diesen Gedanken einen betrübenden, er gar vieles im Gefolge gehabt hat und noch hat, was man wohl abthun möchte, aber ohne Verstopfen dieser Quelle nicht kann.

* Es wird ja wohl auch noch an manchen Schulen bei diesen öffentlichen Minibus von den Schülern declamirt.

** Wir müssen unsere Leser schon wieder bitten, den betreffenden Aufsatz Revue, Jahrg. 1851, Juli- und Augustheft, nachzulesen.

Was ist aber überhaupt ein Publicum für die Schule? Wohl kennt man eine Schulgemeinde — doch die soll es ja nun einmal nicht geben, weil es nicht beliebt, sie zu organisiren —, auch noch eine kirchliche, auch eine bürgerliche; die Schule kann sich der Schulgemeinde auch als lehrende, der kirchlichen Gemeinde als betende, der bürgerlichen als ein Schulleben lebende präsentiren, und wird solches durch ihr Lehren, Beten und Schulleben täglich thun; aber ein Publicum gegenüber der Schule, dem sie sich präsentiren müßte mit ihren Lehrresultaten, gibt es gar nicht. Es ließe sich das hören, wenn die Schüler etwa fürs Publicum wie Waare auszustellen wären für die Käufer, damit diese sich die besten und die am meisten in die Augen stechenden aussuchen können. Eine Ausstellung der Schule vor ein Publicum ist in der That so unheimlich, daß, wenn wirklich die Prüfung die Leistungen der einzelnen Schüler dergestalt ermittelte bis zu einem Urtheile über die einzelnen Schüler, daß dann die Eltern ihre Kinder vor einem solchen Examen gar sorgfältig bewahren würden. Glücklicherweise führt diese Schauung den Namen Prüfung nur so herkömmlich, und daher wird kein Schüler geprüft und auch keiner Eltern Kind durch eine solche Prüfung gemittelt, und so lassen sich denn die Eltern gutmüthig diese Ausstellung ihrer Kinder gefallen, weil es einmal so herkömmlich ist. Es gibt wenigstens doch noch eine ganze Zahl von Eltern, welche die Schüchternheit ihrer Kinder höher schätzen als die durch solche öffentlichen Schaustellungen erzwungene Kunst der Ueberwindung und Beseitigung des Verlegenwerdens. So ein Zartgefühl wird zwar von andern Leuten und namentlich von sentimentalischen Aesthetikern lächerlich gefunden; indessen das sittliche Recht hat doch auch sein Recht, wenigstens ein Recht einem Publicum gegenüber, das gar kein Recht hat an der Schule.

Diese Institution der öffentlichen Examina in den Schulen bringt Lehrer in ein Verhältniß zu den Schülern, was der erziehlischen Wirksamkeit entschieden Abbruch thut. Daß der Lehrer mitgeprüft, ja mehr als der Schüler geprüft werde in solchen Examinibus, das fühlt der Lehrer schon heraus, und sieht es wohl gar oft ganz deutlich und kann davon dem Antlitze und der Haltung mancher seiner Lehrer in deutlicher Weise lesen. Mit dem einmaligen Ausblitzen eines solchen Bewußtseins wird auch das väterliche Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler weggeblitzt, es bleibt kein sogenannter väterlicher Ton und keine sogenannte väterliche Zucht, das innerliche Verhältniß wieder anknüpfen. Wenn ein Vater vor seinem Sohne und zwar durch Befragen seines Sohnes geprüft wird, bleibt das wahre Vaterverhältniß von selber auf, obwohl es mit festern Banden als in einer Schule geschlungen ist.

Diese Einrichtung stellt aber auch selbst das Wissen in ein gefälschtes Licht. Ist es doch, als lerne man nur, um sich das Wissen irgendwo abfragen zu lassen. Oder wie: haben die vielen Examina nicht fast schon diesen Gedanken oder diese Anschauung hervorgerufen? Eine Einrede, daß das Wissen auch bei einer solchen Anschauung immer seinen Segen behalten werde, daß es in seiner geistbildenden und Willen bestimmenden Kraft nicht dadurch gestört werde, diese Einrede dürfte doch nicht ganz zutreffen. Wie der Zweck, so die Mittel. Wenn dem Wissen durch solche bewußten oder unbewußten Anschauungen so niederer Zweck untergelegt, so werden auch die niederen Mittel gewählt, welche für diesen Zweck des Wissens dann vollkommen ausreichen. Wären die Lehrer lauter vollendete Menschen, wie man sie zu haben möchte, aber nun einmal auf dieser Erde nicht hat; wären Schüler lauter unverdorbene Seelen, wie sie der ästhetische Rationalismus aus der Hand des Schöpfers und aus dem elterlichen Hause aus in die Schule gehen läßt, worin er sich nun einmal irrt; wo Lob und Tadel, Anerkennung und Verwerfung keine Hebel mehr, sie es doch in diesen Examen selber zur Geltung kommen sollen; wo die Urtheile der Mitmenschen eine gleichgültige Sache, wie sie es eben nicht sein sollen: dann wäre eine solche schiefe Auffassung des Wissens, welche eben nur das abfragbare Wissen anerkennen will, anerkennen kann, eine minder gefährliche Sache und ein weniger fressendes Uebel. Wenn schon andere Examina auch, so haben diese öffentlichen Examina vornehmlich dahin gewirkt, daß man kaum noch Satz versteht: nicht das, was wir wissen, sondern wie wir wissen, gibt den Standpunkt der geistigen Bildung an. * Und ist man dieß Mißverstehen nicht für ein recht großes Uebel erachten?

Wenn auch schon die Schlußexamina störend in den Entwicklungsgang der Schüler eingreifen mußten, so ist es mit diesen sich jährlich wiederholenden Examinibus noch mehr der Fall. Für sie werden abfragbare Partien des Unterrichtes so sicher gemacht durch Repetition, daß der Schüler auch noch in der zerstreuten und stutzig machenden und ungewohnten Situation richtig antworten kann. So wird sich Schularbeit auf ein Material des Wissens hingedrängt sehen, den

* Daß dieser Satz aber selbst im Großen nicht mehr verstanden wird, das weist der Kampf zwischen der höhern Bürgerschule und dem Gymnasium, denn hat immer das Was und nie das Wie des Wissens als den eigentlichen Kern der Streitfrage behandelt. Es ist das freilich auch im Materialismus der Zeit mitbegründet, was hier nicht geläugnet werden soll.

zu den weitem Fortschritt in der Entwicklung gar nicht die Bedeutung zurechnen kann. Wollte sie nun aber alle Parteen des gesammten Unterrichtes auf solche Weise befestigen, so dürfte in der That der geistige Fortschritt in den Schulen trotz dieses Wissensmaterialismus sehr geringe werden. Je öfter sich demnach solche Examina wiederholen und je ausgehakter sie abgehalten werden, desto mehr Störung bringen sie mit sich, desto mehr fördern sie solchen Wissensmaterialismus. Eine Schule, welche mit ihren Primanern noch solche Examina vor der gewöhnlichen Schülerschaft zur Befriedigung dieses Publicums jährlich ablegen kann, hat einen eben nicht gar hohen geistigen Standpunct mit ihren Schülern einnehmen. Eine mehrstufige Schule, von welcher Schulart man auch reden mag, darf auf der letzten Stufe dem Material keine weitere Wichtigkeit mehr einräumen, als daß es zum Verarbeiten da ist. Wenn das heißt eine Bildung abschließen; sie darf selbiges nicht mehr urgiren, um es abfragen zu können; darf ihm nicht mehr Wichtigkeit, als Material etwas zu sein, einräumen. Gerade aber dürfte sie durch die öffentlichen Examina wie durch die Schlußexamina auch von diesem Principe abgedrängt und so in dem Abschließen der Bildung wesentlich gestört werden. Haben wir recht gesehen und gesehen, so empfinden auch die meisten Schulen diese Störung sehr wohl und viele gehen daher an diese Examina nicht ohne ein gewisses Mißbehagen, und zwar mehrt sich dieses Mißbehagen mit der Bildungshöhe der Schüler.

Bis hieher haben wir nur die Seiten in Betracht gezogen, auf denen es bei solchen Examen ehrbarlich und ordentlich zugeht. Ob das immer der Fall ist, ob es nur immer der Fall sein kann und sein darf? Gibt es denn nicht auch schwache Lehrer, die man durch eine Blamage vor einem Publicum nicht noch mehr schwächen und so noch schuldloser, wenn nicht noch schädlicher in der Anstalt werden lassen darf? Oder nützt etwa ein solcher öffentlicher Blame? Wird der Lehrer besser? Werden die Schüler aus Mitleid mit dem Lehrer gehorsamer, fleißiger? Wird der Lehrer lehrfähiger und die Schüler lernwilliger durch diese Bloßstellung? Oder wird der Lehrer etwa eher pensionirt? Ach! Man spricht über ihn, raisonnirt über ihn, lacht auch wohl über ihn; aber er hat so lange fort zu lehren oder fort zu stümpfern, bis er körperlich mehr als verbraucht ist. Aber man straft ihn! Nun ja, wenn es zweifelhaft ist, ob man mit Strafen an sich schon ein Kind machen werde, so darf der Zweifel an der Wirkung derselben auf einen Mann nicht ohne Berechtigung sein. So weit unsere Beobachtung reicht, können wir nicht finden, daß alle die Schulen — und deren sind

doch sehr viele — mit ihren öffentlichen Examinibus sich lauter tüchtig und vollendete Lehrer erzogen hätten. Im Gegentheil dürfte eine solche öffentliche Niederlage zu allerhand künstlichen Verdeckungsmitteln greifen lassen, welche vor dem sittlichen Urtheile nicht stichhaltig sein dürfte. Ja es wird nicht zu viel gesagt mit der Behauptung, daß man weder solche Lehrer gar nicht mehr im öffentlichen Examen aufstellen läßt, oder wenn es unvermeidlich ist, sich dann freut, wenn sie wenigstens noch so viel Klugheit hatten, die Schwäche des Unterrichtes zu decken. Schulbehörde wie Rector sagen wie Christus vom ungerechten Haushalter, daß der Lehrer klüglich gehandelt und danken es ihm, daß er ihnen über eine öffentliche Verlegenheit glücklich hinweg geholfen habe. Wenn nun bloß Schulvorstand und Rector so urtheilten, dann möchte die Sache noch hingehen; aber mit ihnen urtheilen auch die Schüler und das ist ein großes, sehr großes Uebel, was nur diejenigen nicht groß genug anschlagen, welche der Schule gar keine Bedeutung und Erziehung einräumen und denen auch die unsittlichen Mittel erlaubt erscheint, wenn sie nur ein Schulwissen erzielen. In den Augen der Schüler aber ist es nicht bloß der Herr X und Z, welcher das Publicum mit ihnen hinters Licht führt und so ihre und seine Schwächen verdeckt und das Publicum täuscht, sondern es ist der Lehrer in der Schule. So geht es in unserer Schule zu, sagen die Kinder und junge Leute mit Recht und aus dem ganz richtigen Gefühle, daß die Lehrer ihnen gegenüber als eine moralische Person erscheinen, von denen kein Einzelner als ein Glied leiden kann und leiden darf, ohne daß der ganze Leib daran Theil hätte. Und weil auch die erfahrensten Lehrercollegien immer noch ein Gefühl von dieser moralischen Persönlichkeit behalten, so hilft denn wohl auch der College dem Kollegen die Schwächen verdecken oder gibt wohl guten Rath noch hiezu. Die Aeußerung, die man hört, ein solcher nichtsnutziger Mann sei nicht eines Bessern werth, durch das Urtheil des Publicums gezüchtigt zu werden, ist hiemit eine ungehörige und nichtswerthe nachgewiesen. Oder wenn gar Rector und Schulvorstände darauf ausgehen — oder durch Veranstaltung bei den Examinibus es erzielen — daß die Lehrerschwächen so recht zur Vorschein kommen müssen, so dürfte das ziemlich unweise sein und die Wirkung der tüchtigen Kräfte an einer solchen Schule gar nicht schwächen. Mit so rohen Händen ist das keine Uhrwerk einer Schule nicht zu repariren. Wo es aber in Lehrercollegien schon dahin gekommen ist, daß sich der Eine über die Blamage des Andern freut, da sollte man lieber eine solche Schulbude zuschließen, denn man wäre dann doch sicher davor, der Jugend nicht die Unsittlichkeit auf die feinste und legalste Weise einzupfropfen.

Da man nun aber gar leicht mit allerhand Einwendungen und mit Verneinungen solcher Erscheinungen bei der Hand ist, um sich nicht in gewohnten Thun stören zu lassen oder sich des Rechenschaftgebens über gewohntes und herkömmliches Treiben zu überheben, so sind wir schon wie ungern auch, hier genöthigt, einige Scandalosa beizubringen. Glücklicher Weise hat der Unterzeichnete nur zwei solche öffentliche Examina als Schüler und keines als Lehrer mitzumachen gehabt. Sein Erfahrungsfeld ist daher nur geringe und die Leser dürfen also eben kein langes Sündenregister fürchten. Als Quartaner wurden wir bei einem schwachen, aber eifrigen Lehrer im Französischen und bei einem sehr fähigen und kräftigen, aber oft durch Amtsgeschäfte gestörten Lehrer in der Geographie des preussischen Staates geprüft. Jener beschäftigte uns den Sommer hindurch mit einem so bestimmt eingeeengten Gebiete, daß wir bei aller unserer Unwissenheit im Französischen uns doch auf dem Examen mit einem gar sichern Wissen präsentiren konnten. Die Geographie des preussischen Staates ward uns in ein Heft dictirt, die Regierungsbezirke und deren Städte nach Nummern aufgeführt, und wir hatten durch ein halbjahrlanges Abfragen die Sache so weit bringen müssen, daß wir, ohne eine Landkarte gesehen zu haben, die Stadt No. 4, No. 7 u. des zweiten, fünften u. Regierungsbezirkess prompteste anzugeben wußten. In der Secunda bestand die Prüfung in Geschichte und im Griechischen. In jener vertheilten sich die Schüler nach einem Schülerhefte die Seiten, welche jeder auswendig lernen wollte, und im Griechischen suchten wir Schüler uns eine artige Reihe von Regeln aus dem Buttmann zusammen, nach denen wir gefragt sein wollten. Zeugen leben noch unter den Lesern der Revue. Freilich sind das Auswüchse, aber es gab doch auch an dieser Schule Schulverstände und Schulbehörden. Da nun keine Selbsterlebnisse als Lehrer vorgebracht werden können, so kann nur noch das, was aus Beobachtung solcher Examina gewonnen ist, hier eine Stelle finden. Da es nicht wohl anständig ist, als Gast den Staub in den Winkeln des Hauses abblasen, so begnügen wir uns hier nur mit dem, was auf die Tafel der Öffentlichkeit gelegt wurde. Das abfragbare Wissen spielte die Hauptrolle, wie natürlich; ein promptes Antworten bis zu dem Grade, daß es für ein Lehrerohr wie Mechanismus klang, ward gar oft wahrgenommen; ein Betonen von Nebenpartieen des Unterrichtes, welche aber gut abexaminiiren ließen, war doch gar oft sichtbar; ja wir täuschen uns nicht, wenn die Schüler öfters mit ihrer Antwort dem Lehrer in seine Frage rede einsielen und so gleichsam mehr ahnten als hörten, was der Lehrer zu fragen beabsichtige. Wo es nicht so war, da ging nach dem Urtheile des Publicums das Examen schlecht.

Ob nun aber wohl, auch von solchen Auswüchsen abgesehen, je obigen Zwecke erreicht werden mögen? Zu diesen gehörte zunächst, die Schule Gelegenheit erhalten solle, ihre Tüchtigkeit und den Erfolg der Lehrthätigkeit dem betreffenden Publicum darzulegen und sich so Theilnahme und Anerkennung zu verschaffen. Hier ist jeder Satz mehr zweifelhaft. Die wahren Schulleistungen lassen sich gar nicht in Examinibus darlegen und am allerwenigsten in den öffentlichen. Aber auch die wahre Lehrthätigkeit läßt sich nicht abprüfen, da sie besteht in dem erweckten Interesse an der geistigen Beschäftigung d. h. in dem Einleiten und Nähren des Bildungsprocesses, und das läßt sich nicht abprüfen; sie bewährt sich in dem Verknüpfen der verschiedenen Vorstellungen oder auch schon vorhandenen Vorstellungsmaße und diese Bindefäden, die man durch die Lehrthätigkeit schürzt, läßt sich nicht abprüfen; sie gibt sich als eine sittliche That darin kund, daß sie auf ihrem ganzen Gange die Schülerindividualitäten nicht als verschiedene benannte Schülernummern behandelte, und das läßt sich nicht abprüfen und durch keine Prüfung darlegen. Der Schreiber dieses Aufsatzes segnet heute noch den Mann, der ein ausgezeichnete Lehrer, man könnte sagen: ein wahres Muster nach jeder Seite hin war; aber um gut und gar gute öffentliche Examina zu bestehen, dazu waren seine Schüler durch seinen Unterricht nicht befähigte. Wohl aber hatte er sie gelehrt, daß sie für sich Grammatik wie Lectüre und schriftliche Imitation aller Art trieben und in dieser freien Thätigkeit sich kräftig entwickelten. Wir müssen daher hier nochmals den Satz wiederholen, daß das Beste gute Examina zu machen, für eine Schule ein ziemlich zweifelhaftes sein möchte. Nun aber gar die Ergebnisse der Lehrthätigkeit dem betreffenden, d. h. dem zuhörenden Publicum darzulegen, das ist eine vollkommen unlösliche Aufgabe. Man hat ein sehr gemischtes Publicum vor sich. Wonach, d. h. für wen verständlich richtet man nun das Examen ein? Etwa für die alte Klosterfrau oder die Schneidermutter oder den jetzt als Rentier betitelten ehemaligen Sattlermeister oder den invaliden Schriftsetzer oder den pensionirten Major oder die ästhetische Tante oder den kritisirenden Lehrer einer Schwesteranstalt oder den Dr. geistlichen oder einen zufällig auch anwesenden sachverständigen Schömann? Wie beim Gelde die Gemüthlichkeit aufhört, so hört auch bei Beurtheilen einer Schulleistung der hochgerühmte gesunde Mensch verstand eines solchen Publicums auf. Es ist nicht da, daß man es ihm verständlich machen könnte, und nimmt daher auch nur Theil an dem Aeußerlichen und am Hirtelsang, der noch an diesen Prüfungen klungerartig herumzuhängen pflegt, als da ist Gesang und Declamiren u.

hierliche Eröffnungen und feierliches Auftreten. Der Lehrer müßte mehr können als lehren, der die Leistungen einer Schule solch einem Publicum bis zur Beurtheilung aufschließen könnte. Oder wie: haben denn wirklich unsere Beamten, unsere Geschäftsleute, unsere Bürger so viel Zeit übrig, um irgendwo den Kern des Publicums für eine solche Schulweisung zu bilden, daß nach diesem Kerne etwa Prüfungsanlage zu machen wäre? Da das nicht der Fall ist, so fehlt es denn auch nicht an Examenparticlen, womit man das sich langweilende Publicum für seine Ausdauer entschädigen zu können vermeint. Doch möchte das noch nicht hingehen, wenn sich nur nicht trotzdem diese Leute ein Urtheil bilden, anmaßen und es von Ort zu Ort weiter trügen. Und was nun für ein Urtheil? Je mehr Schein und Klapperei und Charlatanerie und promptes Antworten, desto brillanter ging das Examen. Wo aber der Lehrer zeigen will, wie weit seine Schüler gekommen sind in Aufklärung einer einfachen, einer zusammengesetzten, mehrgliedrigen Frage, oder wie weit sie in Verknüpfung des Verwandten, aber Auseinanderliegenden und im Sondern des Verbundenen, aber Gleichartigen, oder wie weit sie im Beurtheilen und Beobachten, im richtigen Schließen und Wahrnehmen gekommen sind; kurz wer wahrhaft prüfen will, der erscheint schläfrig und langweilig und seine Schüler erscheinen unruhig und unwissend, und dieser Mann ist seiner Beurtheilung vor der divina vox populi gewiß. Wer's Schauspielern nicht ein wenig verwehrt, der erringt in den öffentlichen Examinibus so wenig den Beifall des Publicums wie auf den anderweitigen Brettern, und das Schauspielern ist eine Kunst, die man sich wenigstens beim Lehrgeschäfte selbst nicht einüben sollte. Die in solchen öffentlichen Prüfungen gewonnenen Erfolge sind daher mindestens sehr zweifelhafter Natur, und die Männer, welche bei einem solchen Examen so recht abfallen, mögen sich doch darüber trösten. Darum aber ist es denn nun auch mit der durch solche Examina gewonnenen Anerkennung beim Publicum nicht weit her. Der Lehrer gefiel und ein anderer gefiel nicht und ein dritter mißfiel. Und nun die Schule? Gefiel sie nun oder mißfiel sie? Und gehen darum die Kinder der 500—600 Eltern, welche bei der öffentlichen Prüfung nicht zugegen waren, nun länger oder freudiger oder kürzere Zeit und unregelmäßiger nach der Schule? Oder gibt man den Lehrern Salagen, mehrt man Lehrkräfte, Lehrmittel? Oder hat das hier urtheilende Publicum auch nur den geringsten Einfluß hierauf? Oder sollte es wirklich der Fall sein, daß da, wo die Schulen keine solchen öffentlichen Schaustellungen veranstalten, diese Schulen weniger Theilnahme und Anerkennung im Publicum fänden oder noch schlechter als anderswo

dotirt würden? * Das Urtheil über die Leistungsfähigkeit, innere Tüchtigkeit, Erziehungskraft einer Schule bildet sich in der Schulgemeinde — die freilich nicht da sein soll und nicht da sein darf — und dann ungestörtesten, wenn solche öffentlichen Examina nicht dasselbe trübe und verwirren. Dieses sich gar allmählig herauskrystallisirende und durch mehrmalige Umkrystallisirungen sich reinigende Urtheil ist das, was die Schule Anerkennung und in dieser Anerkennung eine Macht und ein Theilnahme und in dieser dann die nöthigen Mittel erwirbt. Dieses Publicum vernimmt täglich **, wie und was die Schule treibt und wo sie vorschreitet u., und darum erscheinen nur, wenn ja noch, diejenigen Publiker auf diesen öffentlichen Examinausstellungen, welche sich zu Hause am wenigsten um ihre Kinder bekümmern, oder die gar keine Kinder haben.

Doch wir dürfen eine Seite hiebei nicht übersehen. Wenn eine Schule auf solche Ausstellungen recht viel Gewicht legt, sie möglichst aufpußt und verziert und Mannigfaltigkeit hineinbringt und möglichst wenigen Schulstaub und Schulschweiß sehen läßt, dann gibt es eine nicht geringe Zahl achtungswerther Männer, welche durch das Erscheinen bei solchen Gelegenheiten ihre Achtung dem Director und den Lehrern beweisen zu müssen glauben. So bekommen denn an manchen Schulen diese öffentlichen Prüfungen, namentlich in kleinern Städten, wohl ein stattliches Ansehen. Doch diese den Persönlichkeiten gewidmete und geschuldete Theilnahme hat mit der Schule gar wenig zu thun und so gerade eben so viel Theilnahme und Anerkennung aus als die Gratulationen und Dankschreiben und Adressen u. bei Jubiläen und andern Gelegenheiten. Es gehört das zur Lebensart. Diese Männer aber, die muß man ihnen zur Ehre nachsagen, begehren dann auch nicht Schwächen und die daraus fließenden Verlegenheiten und Beklemmung der Schule zu sehen, sie sind mit dem, was die Schule ihnen in glattem Wege vorbeiführt, vollkommen zufrieden, nehmen eine fleißige Bemäntelung gar gerne hin, um nicht am Schlusse sich des anerkannten und verbindlichen Urtheils gegen Director und Lehrer schämen zu dürfen, d. h. diese Männer begehren gar nicht das, was man sonst

* Das Stettiner Gymnasium wie die Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin haben keine öffentlichen Schalexamina; sie haben sich wohl beide eben nicht über Mangel Anerkennung zu beklagen. Haben sie es doch möglich gemacht, alle Privatanstalten und öffentliche Examina zu überwinden. Auch dürften sie einen Etat aufweisen, der sich Etats der öffentlich geprüften Schulen an die Seite stellen ließe.

** Siehe Revue 1853, Januar- und Märzheft: „Die häuslichen Aufgaben.“

der Welt eine Prüfung zu nennen pflegt. Sie machen das wohlwollende Publicum aus, was da wünscht, daß ihm und allen Betheiligten bei einer solchen Prüfung wohl sei.

Kann und darf ein Lehr- und Erziehungsgeſchäft nicht öffentlich vor dem Publicum betrieben werden, dann darf auch nicht das Lehrgeſchäft vor's Publicum gezogen werden. Es ist eine Verſündigung an der Jugend, eine Entwürdigung des Lehrers, eine Schwächung der Schulerziehung. Mögen dieſe die Freunde ſolcher Einrichtung zu ſtark haben: wir können nur unsere Meinung ausſprechen, wie ſie uns Erziehung und Einſicht in die Pädagogik darbietet. Wollten wir dem einen Ausdruck geben, was wir beim Anhören ſolcher Examina oft empfanden, dann dürften andere und ſtärkere Bilder auftreten.

Als der zweite Grund ſolcher Veranstaltung wurde angegeben, daß durch ſolche Prüfungen die Schulbehörde eine Ueberſicht über die Leistungen einer Schule bekäme. Wir meinen, dieſer Grund ſei mehr Spaß als Ernſt. Nehmen wir das erſte beſte Programm, was hier zur Hand liegt. In dieſem ſteht: Ordnung der Prüfung. Vormittag von 8 bis 12 Uhr.

- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| 1. Religion Quarta | 5. Arithmetik Secunda |
| 2. Franzöſiſch Quinta | 6. Deutſche Sprache Secunda |
| 3. Lateiniſch Sexta | 7. Mineralogie Prima |
| 4. Geſchichte Tertia | 8. Geographie Prima. |

Wer daraus eine Ueberſicht über die Leistungen einer Schule gewinnen kann, der muß weiſer als Salomo ſein. Freilich ſind bei den Prüfungen immer einige Leute vom Schulvorſtande oder doch mindestens einer des demſelben zugegen; ob er aber da iſt, um ſich vom Stande der Schule zu unterrichten und ob er es aus dieſen Prüfungen kann? Nun und nimmermehr und ſelbſt wenn er ein Alles wiſſender und verſtehender Jurist iſt. Es wäre doch auch ein wahres Unglück für die Schule, wenn ein Schulvorſtand ſich aus ſolchen Brocken ein Moſaikbild von der Schule zuſammensetzte und ſich gar einbildete, das Bild der Schule ſich gemacht zu haben. Wir halten einer ſolchen Dummheit auch den Dummiſten noch für unfähig. Wir denken uns die Theilnahme der Schulvorſtände als eine pflichtmäßige Aufmerkſamkeit, die ſie an einem ſolchen Tage der Schule erweiſen, und der einzige Effect, der wohl auch bisweilen ſeinen Werth haben mag, iſt der, daß mancher Lehrer, der für die mancherlei Schulvorſtandsmitglieder nur als ein Name auf dem Papiere in den Acten galt, nun doch einmal als ein leibhafter Menſch vor ihnen ſteht. Eine minder anerkennenswerthe Wirkung dürfte auch noch die ſein, daß nach Anhören ſolcher Examina manche

Schulinspectoren nun über die Schulen wie aus Autopsie sprechen können was, wenn solche Gramina nicht wären, so wohlfeilen Kaufes nicht zu gewinnen sein dürfte. Solche Brocken aber, dazu ein wenig Phantasi und das mit einiger dialektischer Kunst durchgewirkt, das gibt schon eine Brei, mit dem man schon einige Actenfugen verschmieren kann. Eine andere Wirkung könnten noch diese Gramina haben, nämlich alle Mitglieder der Schulvorstände zu nöthigen, doch ein Mal jährlich in die Schule einzutreten. Da indessen solche Forderung die Deputationen der bürgerlichen Gemeinde für eine Sache zumal, welche die bürgerliche Gemeinde auch wirklich nichts angeht, zu sehr belästigen würde, so hat man aus einem ganz richtigen Tacte eine solche Nöthigung nicht zur Geltung gebracht.

Den dritten Grund, Lehrern und Schülern einen heilsamen Impuls zu einer angestregten Thätigkeit zu geben, nach allem Voraufgegangenen nun noch weiter zu besprechen, erlassen uns die Leser, die zustimmen den wie die nicht überzeugten, gewiß gerne. Welchen Lehrer solcher Impuls zu einer erhöhten oder angestregteren Thätigkeit bringt, den bringt er auch zu Täuschereien und Schauspielereien und zwar zu diesen eher als zu jener Thätigkeit, weil sie bequemer zu üben sind und leichter unsicherer zum Ziele führen. Wo aber eine Schule mit solchen Mitteln ihre Schüler auch nur um einen Grad fleißiger machen kann, da steht es wirklich schwach mit ihr, und sie wird Krücken zum Weitergehen nicht entbehren können. So einfältig sind die einfältigsten Schüler nicht, um nicht wahrzunehmen, daß man in einer halben Stunde an eine nur einigermaßen gefüllte Classe kaum an jeden Schüler zwei bis drei Fragen richten kann. Aber mehr noch fühlt und erkennt der Schüler, daß das Urtheil des Publicums über sein Wissen und Nichtwissen ein vollkommen gleichgültiges für ihn sei. Wenn er also ja um eines solchen Gramens willen fleißiger wird, so thut er es aus Liebe oder aus Barmherzigkeit für seinen Lehrer, damit der nicht öffentlich so blamiert wird. Die Schüler erspüren nur zu gut das Ungesunde in dieser ganzen Institution. Ein bißchen Ehrkizel von Seiten der Schule hilft wohl wir wollen es nicht verschweigen, über dieses gesunde Getast der Schüler hinweg, aber von den Früchten solches Kizels halten wir erst recht nichts.

Als den wichtigsten und den einzig bedeutsamen Zweck sehen wir den vierten an, welcher den gleichförmigen Schulgang durch einen solchen Festtag der Schule unterbrochen wissen will. In der Revue ist von uns und nach mancherlei Seiten hin das Schulleben besprochen und in seiner tiefen Bedeutsamkeit dargestellt. Darum hier kein Wort mehr dar

über. Soll aber dieser Zweck erreicht werden, dann höre das Prüfen auf, dann werde nicht der Lehrer auf die Bühne gezogen und — die Schule bleibe in ihrer Gemeinschaft, in ihrer Gemeinde und habe die Eltern, aber nicht ein Publicum zu theilnehmenden Freunden an einem solchen Schulleben und der Aeußerung desselben. Den Schülern seien die Mitschüler das Publicum, denn hier ist die Welt des Schülers als Schüler; der Schüler weise sein selbsteigenes Thun auf und gehe nicht am Fragbände seiner Lehrer einher und weise es seinem Publicum, d. h. seinen Mitschülern auf. An einem solchen Schulfeste mag auch ein Mann aus dem Schulvorstande erscheinen und auch ein Schulinspector, doch nur als Vater im Hauskleide und in der Absicht, Kinderthun zu sehen und an Knabenthun sich zu erfreuen. Doch wir wollten hier nicht wiederum über Schulleben und Schulfeste schreiben, sondern nur sagen, daß ein solcher Zweck gewiß durch die öffentlichen Prüfungen gestört und unmöglich oder zu einer Caricatur gemacht wird. Es werden bekanntlich nur die Zwecke erreicht, zu denen man die rechten Mittel ergreift, und die erdichteten und erdachten Zwecke irgend welcher Veranstaltungen haben bekanntlich nur Bedeutung für diejenigen Leute, die vom Papiere essen.

Ungern berühren wir zum Schlusse eine Entgegnung der Art, daß das Publicum wohl doch etwas mehr in diesen Examinibus finden müsse, als hier zugestanden werde, da selbiges den Wegfall derselben sich nicht gefallen lassen würde. Wer ist dieses Publicum? So fragen wir alles Ernstes? Wer sind seine Stimmorgane? Die Stadtverordneten und deren Deputationen? Die Schulcommissionen, die vom Magistrate und den Stadtverordneten gebildet werden? Das sollen die Organe für dieß Publicum sein, das in Wahrheit doch allein bei der Schule betheiligt ist? Und warum wollen diese etwa nicht das Examen fallen lassen? Der Herr Schneider kommt sich gar nicht schlecht vor, wenn vor ihm der Rector und Lehrer seine Scholaren abprüfen muß. Wir sagen das ungern.

Die Examina auf dem Hausherde der Schule, also die nicht öffentlichen, können mancherlei Zwecke haben, und in manchen Schulen ist daher des Examinirens so viel, daß man fragen möchte, wann denn eigentlich gelernt wird. An der Spitze aller der Zwecke steht die Belebung des Fleißes der Schüler und Veranlassung zu einer umfassenden Repetition. In zweiter Linie steht die Ermittelung der Reife für eine nächst höhere Classe und Gelegenheit für den Director, den Standpunct der Classen und der einzelnen Schüler kennen zu lernen. Als einen dritten Zweck hört man wohl auch den aufführen, den Lehrern Gelegen-

heit zu geben, sich gegenseitig in ihrem Thun und Treiben oder doch in ihren Leistungen kennen zu lernen; als einen vierten und fünften wollen wir hinzufügen, die Schule zu regieren und die Selbstthätigkeit der Schüler und die freie Unterrichtsform anzubahnen, einzuleiten und zu beleben.

Da wir uns hier nun auf einem Gebiete befinden, worüber jede einzelne Schule für sich zu bestimmen hat, auf dem sich also auch die größte Mannigfaltigkeit entwickelt, so kann nun auch vornehmlich die pädagogische Seite ins Auge gefaßt werden. Wir bieten damit vielleicht auch die Gesichtspunkte dar, welche für die Examina über den Schülern nicht unberücksichtigt bleiben dürfen, wenn dieselben nicht nachtheillich wirken sollen.

1. Wenn es eine Prüfung gilt, so sei sie eine so gründliche, daß von einem sogenannten Gramengluh nicht mehr die Rede sein kann. Solcherlei Prüfung kann es in der Schule nur behufs der Beförderung geben, und diese auch dann nur, wenn das Urtheil der Lehrer zweifelhaft ist über die Reife eines oder einiger Schüler. Die Schule sagt dann, sie sei zweifelhaft, und prüfe nun und überzeuge sich und vornehmlich den geprüften Schüler, daß er das erforderliche Maß der Kenntniß oder der Fertigkeit oder der geistigen Reife nicht habe. Man kann da andern nicht Bezweifeln ein wenig und zwar so weit mitprüfen, um dem Bezweifeln aus deren Antworten und Leistungen zu beweisen, daß er diesen nachstehe. Solche Prüfung geschehe dann auch in Gegenwart der Lehrer der Classe, um das verneinende oder bejahende Resultat aus einem Urtheile Mehrerer zu gewinnen. Man erachte diese Sache nicht so leicht, wie sie gar einfach klingt. Wenn Beförderungsexamina einmal angeordnet sind, dann ist es dem Lehrer sehr peinlich, seinen Collegen gegenüber nur die Stümper zu fragen und so ein stümperhaftes Resultat seiner Lehrthätigkeit darzulegen, während die Schüler dabei sitzen, welche mit ihren Antworten ihn in einem ganz andern Lichte darstellen könnten. So weicht unwillkürlich der prüfende Lehrer seiner Aufgabe aus, und die Zuhörer nehmen es auch gerne hin, einmal genügen und prompte Antworten zu hören und des peinlichen Eindrucks, den ein stümperhafter Examinand immer macht, auf einige Zeit wenigstens überhoben zu sein. Es gehört zu einem solchen Examen eine gewisse Strenge der Gesinnung, welche nicht allen Leuten gegeben ist, und die sich in dem Verhältniß des Lehrers zum Schüler wohl gar als eine Härte anfühlen kann.

Aber solche Prüfung umfasse nie ein Material, welches nicht durch die regelmäßige Thätigkeit für die einzelnen Lehrstunden des Classencursus gewonnen sein müßte; ja sie frage erst recht nicht nach einer

Materialie, das man sich auch für ein solches Examen noch nachträglich einrichten kann, sondern stelle fest, wie weit der Schüler die Lehrstunde benutzt habe, in ihr thätig gewesen sei und wie weit das Material nach Anleitung des Unterrichtes verarbeitet sei. Wir müssen vom pädagogischen Standpuncte aus hierauf einen großen Nachdruck legen, daß man nie und in keinem Examen auf das Material des Unterrichtes ein großes Gewicht legen dürfe. Geschieht das, so macht man bald mit der Schule die Erfahrung, daß schwacher Eltern weiche Söhne einige Adjutoren bezahlen, welche dem Söhnchen das Material einpausen und so Eltern und Söhnchen alle Gerechtigkeit erfüllt zu haben meinen. Ich möchte das noch hingehen, wenn nur nicht die Wirkung im Großen sich entwickeln wollte, daß die ganze Bildung schließlich eine materialistische ist, die trotz aller guten Examina doch nur Bornirtheit zum Stempel hat. Es versteht sich von selbst, daß in den obern Classen das Unterrichtsmaterial noch mehr in den Hintergrund treten muß als in den untern.

Wenn diesem Principe die Examina über den Schulen direct widersprechen, so ist oben darüber das Nöthige gesagt und kann ein von der Seite her kommender Einfluß nicht bestimmend für die Pädagogik sein. Man bilde sich auch ja nicht ein, daß man mit schwunghaften Reden von idealer Bildung und mit dem Beleben von allerhand Eitelkeiten einem solchen Materialismus steuern könne. Wenn eine Schule bei ihren Versetzungsprüfungen so und so viel grammatische Paradigmen und etymologische und syntaktische Regeln und Zahlen als den Inhalt der Classenpensen abbeten läßt, so wird sie in ihrer Prima wohl erfahren, wozu Geistes Kinder das Gros ihrer Zöglinge geworden ist und — sie braucht dann ein Abiturentexamen als letztes Drohmittel, um auch auf dieser Stufe noch eine ernste Thätigkeit zu erzielen, und würde — man sagt es ja ziemlich offen — ohne ein solches Mittel vielerlei Gleichgültigkeit und Unfleiß und noch andere Dinge zu bekämpfen haben. Doch genug hievon, da gegen Herkommen und den Glanz guter Examina so wenig wie gegen die brillanten Schaufenster, welche die Augenlust mehrten, erfolgreich anzukämpfen ist. Dem Widerspruche brauchen wir auch wohl nicht im voraus zu begegnen, da man sich mit der Pädagogik durch Bestehen von Examinibus vollkommen abgefunden hat.

Nur eine Einwendung, die so gar nahe liegt, muß noch berücksichtigt werden. Sie fließt aus der beliebten Uebersicht des Wissens oder gar aus dem unverständenen Begriff einer abgeschlossenen Bildung. Also die Versetzungsexamina sollen den Schüler nöthigen, sich eine Uebersicht über sein Wissen zu verschaffen. Zunächst wird man doch damit wohl

nur meinen eine Uebersicht des Stoffes in jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande; denn eine Uebersicht über das Wissen, das sich ein Schüler schaffen soll, ist doch wohl eine von den vielen ungeprüften Phrasen, die man wie so viele nachspricht, ohne auch nur daran zu denken, daß man eine Unmöglichkeit gesagt hat. Also eine Uebersicht über den Wissensstoff in jedem einzelnen Lehrgegenstande soll sich der Schüler nochmals verschaffen. Warum kann dazu nicht eine Unterrichtsstunde oder deren zwei vom Lehrer eingeräumt werden? Uns dünkt, der Lehrer könnte dann ungestörter und sicherer die Thätigkeit seiner Schüler controliren. So ihm das Motiv des Examens dabei zu Hülfe kommen, so ist an sich nichts dagegen einzuwenden; aber uns dünkt dennoch, wenn der Lehrer nicht so unterrichtet hat, nicht so von Zeit zu Zeit repetirt hat, daß seine Schüler fortdauernd diesen Ueberblick behalten, so ist sein Unterricht nicht weit her, oder seine Schüler haben zu seinen Lehrstunden nicht ihre Schuldigkeit gethan und werden sie dann auch zu einem solchen Examen nicht thun und schließlich nicht zu thun vermögen. Sollten solche die Schüler wirklich vermögen, dann bedürfte es wohl so vieler Unterrichtsstunden und Anstrengungen von Seiten der Schule nicht, um einen Schüler in einem Gegenstande und durch denselben zu bilden.

Wenn man aber einwendet, daß wir wiederum zu viel und zu weit schließen aus den mehr gleichgültigen — so scheint es immer den Fachdilettanten — Einrichtungen, so möge man doch einmal folgendes Exemplar erwägen. Es wird schwerlich je ein Lehrer das Wissen einer Regel und des dazu gehörigen Beispiels für den Zweck des Unterrichtes in den Sprachen halten, auch wird das Abhören derselben nicht in den Stunden die Hauptsache sein, sondern das Lehrgeschäft wird darin bestehen, die Regel zum Verständniß für den Schüler zu erheben und die richtige, sichere und geläufige Anwendung derselben zu erzielen. Die bildende That des Schülers wird doch auch nicht im Lernen der Regel und des Beispiels bestehen, sondern im Auffassen ihres Sinnes, im Wiedererkennen derselben im Sprachstücke, im Anwenden derselben auf ein Beispiel. Dieß, soll man meinen, dürfte als zugestanden erachtet werden. Wenn ja! dann wird das Abhören der Regeln und der zugelernten Beispiele bei solchen Examinibus, die über die Beförderung des Schülers entscheiden sollen, also für ihn von großer Wichtigkeit sind, offenbar dem Schüler das Mittel zum Zwecke erheben und die untergeordnete Thätigkeit des Lernens solcher Regel wird als die übergeordnete über die geistige Anstrengung in den Lehrstunden erhoben. Das ist ein Uebel, was sich gar sehr rächt. Eine Schule, die nun hierin nicht sehr vorsichtig zu Werke geht, wird die Schulthätigkeit über kurz oder lang auf das leidige Abhören und

kontrolliren dessen, was die Schüler zu Hause gethan haben, verwiesen haben; sie hat und erzwingt vielleicht viel häuslichen Fleiß und lehrt wenig und lehrt sich aus dem Herzen ihrer Jugend heraus und kommt schließlich dahin, mit allerhand geistigen Leckerbissen die Schüler in den Stunden zu fesseln. Möchten dieß doch bloß Gedankenspäne sein.

Sollen also Prüfungen der Schule und ihrer Thätigkeit nützen, so müssen sie dann keine Farcen sein, auch nicht das Material an die Spitze stellen, sondern ermitteln, was der Schüler durch seine Thätigkeit in den Stunden vom Lehrer gewonnen habe. Wenn ein Lehrer solche That nicht aufweisen kann, dann enthebe man die Schüler auch der Prüfung, und wenn in einem Gegenstande keine solche That aus der Schürade aufzuweisen ist, dann streiche man den Gegenstand vom Unterrichtseddel, und darf man das nicht, weil er zu der allgemeinen Bildung gehört, so streiche man ihn wenigstens aus den Prüfungen, über welche die Schule noch allein zu disponiren das Recht hat. Sie behält dann wenigstens Zeit für diejenigen Gegenstände, in welchen die Schüler eine andere Rolle hatten, als sich das abhören zu lassen, was sie sich für die Schulstunde eingelernt hatten.

Demgemäß besteht die rechte Prüfung darin, daß sie eine Unterrichts- und im eminentern Sinne wird, insofern als sie ohne Nebenblicke, ohne Erweiterung und Verbreitung des bis dahin durchwanderten Gebietes und ohne Erörterungen der Undeutlichkeiten und Unklarheiten und Halbheiten ihren Schrittes vorwärts geht. Man wiederhole die in den Stunden dem Lehrgegenstande vorgenommenen Uebungen, zeige dabei, welche Beobachtungen, welche Schlüsse, welche Combinationen, welche Unterbindungen, Vergleichen und welche Anwendungen von dem Erlernen und in wie verwickelten Fällen der Schüler sie zu machen fähig geworden sei.

Vielleicht fragt man noch, warum man bei Versetzungen nur diejenigen prüfen solle, deren Reise bezweifelt wird. Darum, weil man auf die Prüfung einer jeden Classe wohl schwerlich mehr als sechs bis sieben Stunden verwenden kann. Wenn nun in dieser Zeit alle zu versetzenden Schüler in allen Gegenständen geprüft werden sollen, so wird keiner derselben geprüft, und solche Scheinthätigkeiten thun nirgend und wenigstens einer zu erziehenden Jugend gut. Aber wir haben einen Grund für diese Anordnung. Wenn die Lehrer nicht in einem Schuljahre oder wohl gar in zweien das Urtheil über die Reise eines Schülers gewonnen haben, so werden sie es gewiß nicht durch eine Prüfungsoperation gewinnen. Sie dürften mit einer solchen Unsicherheit ihres Urtheils bei ihren Schülern wenig die Achtung mehrnen,

wie ja die Examina über den Schulen bekanntlich und selbstredend we dazu beitragen, indem auch sie ein gar großes Fragezeichen hinter 1 Urtheile der Lehrer machen. Wo nun die Schule noch die Sache in Hand hat, da wirke sie selber wenigstens nicht ihrer möglichen Wirksamkeit entgegen, indem sie Einrichtungen in sich hineinträgt, die nicht sind. Die Prüfung habe und weise keinen andern Zweck und keinen and Character als den auf, einen Schüler von seiner Unreife überzeugen. Wird es ja in der Schule einmal nöthig, das Ur eines Lehrers zu corrigiren, so sei die Schule wenigstens so weise, d Correctur nicht die Schüler merken zu lassen. Es gibt 1 andere Veranstaltungen, als die Lehrer vor ihren Schülern zu corrig durch Examina mit den Schülern, die vor fremden Zeugen angestellt wohl gar mit einem gewissen Glorietriebe betrieben werden.

2. Man kann aber auch in der Schule Examina anstellen, welch Stelle von Repetitionsstunden vertreten und wozu man auch die Gelertheit bei den Versetzungen benutzen kann. Hat man wenig frequente Classen so ist die Sache an sich gut und besonders dann von guter Wirkung wenn alle Schüler der Classe der Prüfung unterworfen werden können. Es ist schon recht, wenn alle Lehrer einer Classe hin und wieder Zeugniss des Fleißes oder Unfleißes eines Schülers in allen Lehrgegenständen abgeben, und die Wirkung dieses Zeugnisses ist vollkommen sittlich. Es dürfte damit auch oft das Urtheil eines Lehrers über manchen Schüler berichtigt werden, was auch gut ist. Man kann in der That auch etwa für den Unterricht eingebüßte Zeit dadurch einbringen, daß einige Zeit vor dem Examen schon die sonst gewöhnlichen Repetitionen eingeschränkt und rascher im Unterrichte vorschreitet. Wenn jedoch die Classen frequent sind, so daß nur wenige Fragen an jeden Schüler gelangen können so wird diese Institution gar bald zu einem opus operatum, was eine scheinbare Wirkung auf die Einfältigen hat und so im Großen schadet als nützt. Solche Examina bringen eine gewisse Unruhe in den Unterrichtsgang, der nicht mit Eifer verwechselt werden möge, können leicht zu demjenigen Repetiren der Schüler führen, was in der Schulsprache das nochmal Uebersehen zu nennen p. Diese Gefahr wird um so näher liegen, je mehr Stoff man für die Repetitionen übrig läßt, wodurch dann die Schüler zu einem bloßen Uebersehen genöthigt werden, indem sie ja neben den nicht unterbrochenen Schularbeiten nicht Zeit und Kraft zu gründlichen und eingehenden Repetitionen behalten. Will man ihnen aber wiederum diese Zeit bei den Examina gewähren, so wird die Einrichtung doch gar störend hemmt dann eben so viel als sie fördert.

Wie nun alle Schulinstitutionen, auch die besten, sich durch eine gleichmäßige Anwendung in ihren Wirkungen abnutzen, so muß man, wenn man mit diesen Examinibus wirklich etwas ausrichten will, auch mit ihnen sich vor der Eintönigkeit behüten. Es gilt hier Erfindungsgeist zu beweisen, der solchen Einrichtungen immer einen neuen Reiz und dadurch eine dauernde Wirkung verleiht. Die Schule, welche erziehlisch unterrichten und erziehlisch wirken will, darf nicht nach einem Schema examiniren, darf keinen Examenmodus in sich aufkommen lassen: er ist vom Uebel, wie überall, so in ihr besonders. Es ist das freilich für die Lehrer unbequem, für jedes solche Examen sich in neuen Schritten und Formen zu bewegen oder doch von Zeit zu Zeit den gewohnt gewordenen Schema zu ändern; aber ein Knabe kann nun einmal nicht mit dem Vater im gleichem Schritt und Tritt den Spaziergang machen; er springt bald vor, bald bleibt er zurück und holt durch Laufen den Vater wieder ein. Es ist auf dem geistigen Gebiete nicht anders. Wird der Schultritt selbst auch in diesen Examinibus, welche die Jugend beleben sollen, ein gar gleichförmiger und tactartiger, so wird er der Jugend langweilig und muß mit andern Reizmitteln, als da sind Versetzung, Rangordnung, Zeugnisse u., erst wieder wirksam gemacht werden. Das ist nicht gut, obwohl etwas in den Schulen hergebracht ist und darum von vielen wie der Sonnenaufgang angesehen wird, ohne daß sie sich fragten, wie so ein Sonnenaufgang doch wohl zu Stande komme. Welche Abänderungen man etwa treffen könne, das anzugeben würde hier viel zu weit von dem Thema und in die Praxis zu tief hineinführen. Wer übrigens keinen Wechsel nicht ersinnen kann, der kann auch von den Vorschlägen anderer keinen rechten Gebrauch machen. Pädagogische Mittel sind nur nutzbar und verwendbar von Pädagogen, in den Händen der lebigen und tüchtigen Praktiker bleiben sie ein Nothwendiges todtes Liegendes.

Noch dürfte eine Warnung nöthig sein. Wenn endlich die Lehrer an einer Anstalt mit recht lebendiger Theilnahme solchen Repetitionsexaminibus theilnehmen, so ist die Wirkung auf Belebung des Schülersleißes ganz erkennbar. Aber diese wahre und lebhafteste Theilnahme der Lehrer ist und soll auch allein die wirkende Kraft sein. Fehlt diese lebendige und warme Theilnahme der Lehrer, so wird man wenig mit dieser Einrichtung wirken. Sieht man es ihnen an, daß sie sich durch das Anhören solcher Examina belästigt und gelangweilt fühlen, merkt man es ihnen an, daß sie selbige auch nur als ein opus operatum betrachten, durch welches sie nur um einige Freistunden gekürzt würden, dann und mag man eine solche Einrichtung lieber ganz unterlassen. Das Lædium der Lehrer wird bald ein Lædium der Schüler gegen die

Lehrer, und mancher Lehrer hat sich bei solchem Zuhören der Examina um seinen guten Credit bei den Schülern gehört oder auch, wenn er viel und überwiegende Auctorität besaß, hat er den Examinibus ihre Wirkung durch sein langweiliges und interesseloses Gesicht weggeblüht. Es ist sicher nicht anders mit der Jugend. Wenn durch äußere Mittel, wie doch Examina auch nur sind, ein inneres Interesse bei den Schülern geweckt und gewirkt werden soll, so ist nur so viel Wirkung vorhanden, als die Schüler sich aus dem Interesse der Lehrer gewinnen.

Wenn nun diese Bedingung auch noch erfüllt ist, wenn alle Lehrer der Anstalt an dieser Institution mit Interesse Theil nehmen und an dem Interesse für die Jugend freudig einige Stunden ihrer Muße opfern, dann wird eine große Wirkung dieser Examina nicht ausbleiben. Wenn sie nun aber unverkennbar und groß ist, so sei man darum mäßig im Gebrauche des Mittels. Man bedenke nämlich, daß hier der Ruf und dem Einflusse des einzelnen Lehrers das moralische Gewicht der Mitlehrer für die Thätigkeit der Schüler zu Hülfe kommt. Wird nun dieß Mittel oft angewandt, so geht nach und nach das Ansehen und die Kraft des einzelnen Lehrers solchem Gewichte gegenüber verloren und man erlebt, daß die Schüler nur noch für die Examina thätig sind. Ja es kann endlich in einer examenreichen Anstalt dahin kommen, daß man in ihr nur so viel Perioden des Fleißes wahrnimmt, als es Examinazeiten gibt. Wenn die Sache aber solche Wendung nimmt und sollte auch nur für einzelne Lehrer solchen Ausgang nehmen, so hat man Ursache, dann inne zu halten mit solchen Dingen.

Schließlich sei hier noch auf die Gefahr aufmerksam gemacht, die bei einem häufigen Examinirwesen sich nach und nach in den Schülern der Gedanke festsetzt, als arbeite man nur, um Examina bestehen zu können. Dieß heilloseste aller Uebel darf mindestens nicht die Schule auch noch in ihrem eigenen Schooße großziehen helfen. Da man aber nicht wieder glaube, wir sagten hier zu viel, so wollen wir noch hinzufügen, daß nicht bloß bei den Schülern, sondern sogar auch bei den Lehrern durch das Examiniren an allen Ecken und Enden der Gedanke eingeschlichen oder doch in deren Thun sich als vorhanden constatirt hat, als ob man die Schüler nur behufs der abgelegenden Examina zu lehren habe. Das ist ein großes Uebel und die erziehenden Schulen sollen es nicht mehr thun. Freilich wohl nur solche Schule ihr Schlußexamen gut machen, welche recht viel dem Schulwege examinirt hat; doch wir halten dieß Gut noch nicht für ein Gut.

3. Wahrhaft fruchtbar und erspriesslich werden nur da die Exami-

wo sie die Selbstthätigkeit der Schüler noch in einem andern Sinne be-
leben als in dem, daß ein Material aufgefrischt wird, d. h. da, wo die
freie Unterrichtsform hat Platz gewinnen können. Was die ein-
zelnen Schüler und Schülergruppen sich im Einzelnen erarbeitet haben,
was sich also den Schulaufgaben und der Schulcontrolle entzieht, was
sie sich zu erarbeiten fähig geworden, das sollte und könnte an solchen
Examentagen dargelegt werden, um so die freie That des Schülers zur
Anerkennung vor alle Lehrer zu bringen. Doch zu solchem Thun haben
die Schulen keine Zeit, keinen Raum und vielleicht auch keine Lust und
kein Geschick; dafür haben die revidirten Lehrpläne keinen Titel, die
Klassens- und Inspectionstabellen noch gar keine Rubrik, und so gehört
diese freie Unterrichtsform einem unausführbaren Idealismus an,
und darum sei auch hier über ihn fortgegangen als das Metall, was
man schürfen erst vielleicht kommenden Geschlechtern vorbehalten ist, d. h.
den Nachkommen, welchen das geistige Bilden doch mindestens als eine
freie Kunst und nicht als ein handwerkendes Arbeiten gelten darf. Aber
trotz der Verneinung einer solchen Schulthätigkeit * kann man und sollte
man solche Examentage benutzen, um die Selbstthätigkeit der Schüler
zu beleben. 3. B. wenn eine Schule kühn genug war, die Lehrgegen-
stände durch Semester unterbrechen zu lassen, so kann sie zu einem solchen
Examen die Repetition des im vorigen Semester behandelten Gegenstandes
angeben, und sie hat damit ein wichtiges Mittel, diejenigen Schüler,
welche schon ein Semester in der Classe geseffen haben, eben so ange-
zogen zu beschäftigen wie die Schüler des letzten Semesters. Ferner
kann man den Schülern, welche etwa zur Versetzung geprüft werden
sollen, die Aufgabe, so und so viel Seiten aus dem oder jenem Schrift-
steller sich zu präpariren und dann auf dem Examen darzulegen, wie gründlich
sie sich präpariren konnten. Oder man gebe gewisse Capitel auf zum Analy-
siren, sei es nach Etymologie oder nach Syntax; oder man fordere In-
haltsangabe ganzer Abschnitte und Bücher, welche man zu lesen auftrug;
oder stelle Themata in Geschichte, Geographie, im Deutschen, welche auf
dem Examen zur Besprechung kommen sollen, u. dgl. m. Leitet man so
von der untersten Classe herauf allmählig die Selbstthätigkeit ein, so wird
man selbst schon mit diesen wenigen Mitteln eine Prima sich heranzubilden,
die zwar noch nicht gute Examina besteht, aber innerlich oft gar anders
sieht als die, aus denen die belobten Examinanden hervorgehen. Man

* Es hat freilich niemand eine freie Unterrichtsform in den Schulen verboten;
wenn das gebotene Tagewerk der Schulen ohnehin zu groß und zu ermüdend
ist, dann verbietet sich eine solche freie Thätigkeit ganz von selbst.

bildet wirklich Schüler, welche mit Freuden die Zeiten begrüßen, in ihnen der Schulgang Raum gibt zu eigener freier und zusammenhängender und tiefer eindringender Beschäftigung. Solchen Erfolg können wir verbürgen, ohne stolz zu reden, und er läßt uns eben ahnen, welche Frucht man in den Schulen auch heute noch erzielen könnte, wenn ihre Obergeramina ihnen es gestatteten, der freien Unterrichtsform zu pflegen.

Die Classiker und die Kirchenväter in den Gymnasien.

Von L. Mezger, Professor am evang. Seminar in Schöenthal.

Die Anfechtungen, welche die classischen Studien in unseren Tagen zu leiden haben, bringen neben anderem Gewinn auch den Vortheil, daß die Angelegenheiten der Schule weit eher auf die Theilnahme eines größeren Leserkreises rechnen können und auch die allgemeineren Tagesblätter von Zeit zu Zeit darüber Verhandlungen pflegen müssen. Bekanntlich sind es zwei entgegengesetzte Seiten, von denen her seit einigen Jahrzehnden die Angriffe auf das herkömmliche Studium der römischen und griechischen Classiker in unserer Mitte erfolgt sind und fort und fort erfolgen; bald soll das zeitliche, bald das ewige Heil unserer Jugend darunter leiden; mit andern Worten, die Einen glauben dadurch die materiellen Interessen, das Aufblühen der Industrie gefährdet oder wenigstens beeinträchtigt, und wiederum sehen Andere darin ein Hinderniß des reineren und tieferen Christenthums, und setzen voraus, die Erziehung der höheren Stände müßte in dieser Hinsicht wesentlich gewinnen, wenn man mindestens einen Theil des Gebietes, das in unseren Schulen die Classiker in vorzüglichem Besitz haben, für specifisch-christlichen Unterrichtsstoff in Anspruch nähme. Nur von den letztgenannten Gegnern soll hier die Rede sein.

Uebrigens ist es nicht die Absicht dieser Zeilen, auf den in den vorzüglichen Jahren mit dem Lösungswort „Classiker und Bibel“ entsponnenen Streit zurückzugreifen. Der Gang dieses Kampfes und der nunmehr nahezu vollendete Abschluß desselben in Deutschland, wie ihn jeder Stimmbähige und das öffentliche Urtheil nur billigen und erfreulich kennen kann, ist theils aus den philologischen und pädagogischen Zeitschriften, theils namentlich aus den Verhandlungen des Elberfelder Kirchentags 1851 (s. Verhandl. 1. Heft, S. 12—42) * bekannt. Das Referat, welches daselbst Herr Regierungsrath Landfermann über „Christlichen Gymnasialunterricht“ abgegeben hat **, entscheidet die wichtigsten hieher gehörigen Fragen in einer Weise, daß die von ihm ausgesprochenen Grundsätze wohl von der Mehrzahl der Gymnasiallehrer und Philologen, wenigstens des evangelischen Deutschlands, werden als maßgebend betrachtet und befolgt werden, und daß andererseits die Kirche

* Man vergleiche auch die neueste gewichtige Stimme über diese Frage in dem Vortrag von Rector Dr. Roth unter dem Titel: Wie die Beschäftigung mit dem classischen Alterthum der religiösen Jugendbildung förderlich sein könne. Stuttgart 1853.

** Päd. Revue XXIX, 367 ff. abgedruckt.

sich vollkommen dabei beruhigen kann. Ueberhaupt handelt es sich diesen Blättern für mich nicht um eine umfassende Behandlung der Schul- und Kirchenfrage im Allgemeinen.

Vielmehr ist es die besondere Gestaltung, welche diese Sache Frankreich neuestens gewonnen hat, und zwar aus Anlaß einer v. besprochenen Schrift, eine Gestaltung, die auch theilweise auf deutsch Boden Anklang findet. Das ist es, was im Nachfolgenden erörtert werden soll. In demselben Maße nämlich, wie die politischen Umwälzungen jenseits des Rheins einen stürmischeren und gefährlicheren Charakter annehmen als dießseits desselben, ist auch die im Interesse Christenthums erwachende feindselige Stimmung gegen das classische Alterthum und dessen Studien bei einer Fraction des französischen Clerus zu einem wahren Sturm ausgebrochen, in Vergleich mit welchem Angriffe in unserer Mitte, ob sie auch zum Theil ein Widerhall je Stimmen sein mögen, fast für nichts zu achten sind. J. Gaun Generalvicar von Nevers, hatte der Polemik, welche seine Partei „Univers“ und „Ami de la religion“ gegen die Classifier und deren Beschützer und Freund, den Bischof von Orleans, in sehr scharfer Tone treiben, in einer ausführlichen Schrift Worte geliehen. Dieselbe unter dem Titel: „Der nagende Wurm der heutigen Gesellschaften oder das Heidenthum in der Erziehung“ und mit dem Motto: *Infandum enim idolorum cultura omnis mali causa est et initium et finis* „Aus dem Französischen“ vor zwei Jahren in Regensburg in deutscher Uebersetzung erschienen.

Der Verfasser, zu dessen Ansichten der das Buch einleitende empfehlende Cardinal Goussier, Erzbischof zu Rheims, seine Zustimmung gibt, schildert zuerst die Krankheiten der jetzigen Gesellschaft und die derselben drohenden Gefahren und sucht als das einzige Rettungsmittel nachzuweisen die Christianisirung des Unterrichts und die Beseitigung des Heidenthums in der Erziehung dadurch, daß man die Reine des katholischen Unterrichts wieder anknüpfe, welche vor vierhundert Jahren in ganz Europa zerrissen worden sei; denn das in den gelehrten Unterricht seit der Reformation aufgenommene Studium der alten Autoren das und nichts anderes sei der nagende Wurm der heutigen Gesellschaft in der Wiedergeburt der Wissenschaften habe man die unerhörte Revolution zu erblicken, deren unselige Folgen noch bis auf diesen Tag fortdauern. Um diesen Folgen zu begegnen und den genannten Zweck zu erreichen, empfiehlt der im Mittelalter beobachtete Gebrauch angerühmt, den Kindern die Acten der Märtyrer, die Lebensbeschreibungen der Heiligen in die Hand zu geben, wonach sie unter der Leitung erleuchteter u

christlicher Lehrer nicht bloß ohne Gefahr, sondern auch mit Nutzen die profanen Autoren studiren könnten. Diesen Weg einzuschlagen, habe man um so mehr Ursache, da die Litteratur, Sprache und Kunst der Neuzeit durch den Einfluß des classischen Alterthums nicht allein in der Form eine nachtheilige Veränderung erlitten habe, sondern auch ihre Reize und Popularität eingebüßt habe und tief in ihrem Geiste verderbt worden sei. Statt originell und unabhängig zu sein, habe sich die moderne Litteratur in knechtischer Nachahmung hergegeben, sie sei nicht ein natürliches Produkt, sondern eine Treibhauspflanze, ein Machwerk ohne Saft und Kraft, der entartete Apostel des Sensualismus, während sie das Organ des antiken Spiritualismus bilden sollte. Das sei Folge der Renaissance, die ein unermesslicher Rückschritt, nicht Fortschritt, eine Quelle des Irrthums nach der Schande für Europa, nicht eine Quelle des Lichts und Ruhms gewesen sei. Desgleichen seien die Philosophie im Besonderen, Religion, Familie und die ganze Gesellschaft durch das classische Gift angesteckt worden, alle Krankheiten und Uebel, an denen die Gegenwart leide, auch der Socialismus und Communismus schreiben sich von den humanistischen Studien her.

Gegen diese und ähnliche im „Univers“ und sonst ausgesprochenen Anklagen und Uebertreibungen erhoben sich nun bekanntlich gewichtige Stimmen aus der Mitte des französischen Clerus. Außer den Erklärungen der Bischöfe von Orleans und Chartres sind besonders das schöne Sendschreiben des Erzbischofs von Bordeaux, Cardinal Donnet, und des gefeierten Kanzelredners P. Lacordaire an den Abbé Landriot als wichtige Actenstücke in diesem Streit und als Denkmäler einer gesunden Beantwortung der angeregten Frage zu betrachten. Ein Recensent der Schrift von J. Gaume in den Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik, 67. Band, 1. Heft, Dr. Hoffmann in Reise, dem wir das Referat über das Geschichtliche unserer Frage zum Theil entnehmen, theilt den wesentlichen Inhalt dieser Briefe zur Vertheidigung der classischen Studien (S. 63 u. f.) mit. Wir müssen, um nicht zu weitläufig zu werden, die Leser auf diese Zeitschrift oder die französischen Originale verweisen. Unsere Aufgabe ist nicht, den Streit ausführlicher zu erörtern, sondern diejenige Gestaltung noch weiter ins Auge zu fassen, welche die Sache neuestens in Frankreich und auch in Deutschland gewonnen hat, und daran die nothwendig scheinenden Bemerkungen zu knüpfen.

Die neuesten Gegner der Gaume'schen extremen Ansicht, Lenormant und Abbé Landriot, haben sich nämlich zu einem schon von dem Bischof von Gap, Trenous, gemachten Vermittlungsvorschlag beigelassen, der, wie es scheint, in Frankreich bei dem Clerus vielfach

Anklang findet, und der auch von deutschen Gelehrten, und zwar nicht allein von Dr. Buß, sondern auch von dem schon genannten Dr. Hoffmann in der angeführten Recension mit einigen Modificationen gutgeheißen wird. Die Vermittlung besteht darin, daß, „ohne auf die Meisterwerke von Athen und Rom zu verzichten, wenn sie sorgfältig von dem gereinigt würden, was sie oft den guten Sitten und dem katholischen Glauben zuwiderlaufendes enthielten, daneben christliche Autoren in einer billigen Proportion eingeführt werden sollen“. So der Bischof von Gap und der Cardinal Erzbischof de Bonald und gleichermaßen Fenormant und Landriot, nur daß sie ausdrücklich gegenüber von Gaume an den Grundsatz festhalten, nicht, wie dieser verlange, vor den alten Classikern und diese überwiegend, sondern neben denselben hergehend, und so, daß man der historischen Entwicklung gemäß mit den Alten beginne sollen die christlichen Kirchenschriftsteller der Jugend in die Hände gegeben werden.

Dr. Buß in seiner Schrift: „Die Reform der katholischen Gelehrtenbildung in Deutschland an Gymnasien und Universitäten. Schaffhausen 1852“ faßt seine Ansicht mit den Worten zusammen: „Weil der Unterricht nach den Altern des Lebens ertheilt werden soll, so glaube ich, daß von unten hinauf die Parallele des christlichen und des heidnischen Elements geführt werden muß. Die Hauptsache ist: das heidnische Element muß von dem christlichen überwunden werden, d. h. die Schönheit der Form soll aus der heidnischen Litteratur gewonnen, sie selbst aber soll mit christlichem Inhalt erfüllt werden. Das Studium der herrlichen Denkmale des christlichen Alterthums ist daher als Sachliches mit dem Studium des in der Schönheit vollendete Formen bietenden heidnischen Alterthums zu verbinden.“

Besonders eingehend bespricht die Sache ein Aufsatz in den historisch politischen Blättern, 30. Bd., 2. H., S. 91—105: „Classisches Alterthum und Philologie und ihr Verhältniß zu Christenthum und christlicher Erziehung“; auch hier wird die Lectüre der Kirchenschriftsteller neben den Classikern empfohlen, ausdrücklich aber verlangt, die Jugend müsse zuvor an den griechischen und römischen Schriftstellern die betreffenden Sprachen erlernt und eine tüchtige Gymnastik des Geistes erfahren haben, sonst könnten die Schriften der heiligen Väter nicht mit Nutzen gelesen und nach Form und Inhalt der Jugend vermittelt werden.

Hiermit stimmt nun, wie gesagt, im Allgemeinen der genannte Recensent in den philologischen Jahrbüchern (vgl. denselben im Archiv, XIII S. 532, 581) überein. Nachdem er über Heidenthum, Christenthum Mittelalter gute Worte gesprochen und z. B. gesagt hat: „Das Heidenthum

ist gefallen, weil seinem schönen Leib die schöne Seele abhanden gekommen war; das Christenthum des Mittelalters erwies sich als unhaltbar, weil seiner schönen Seele ein ästhetisches Aeußere, dem tiefen Gedanken die entsprechende Form fehlte; wollen wir denn wieder eins oder das andere vorsehen, da doch nur beide vereint, christlicher Inhalt in classischer Form, gesunder Geist in gesundem Körper, das Richtige geben?" fährt er fort: "Wir können der heidnischen Classiker zu christlicher Durchbildung niemals entathen, wohl aber können wir verlangen, daß die Classiker in christlichem Geiste gelesen und erklärt, mit dem Lichte der christlichen Offenbarung beleuchtet und als Vorstufe des Christenthums, nicht aber als *non plus ultra* der Bildung, am wenigsten der sittlichen, behandelt werden. — Weil jedoch die neuere Litteratur theilweise einen unchristlichen, dem Christenthume und den von ihm geschaffenen Lebensformen sogar feindseligen Geist bekundet und der antike Sensualismus bei der materiellen Richtung der Gegenwart eines stärkern spiritualistischen Gegengewichts bedarf, so halten wir die Aufnahme der heiligen Väter in den Kreis der Lectüre der obern Gymnasialclassen für nothwendig, um durch die heranwachsende Generation wieder eine von durchaus christlichem Geiste durchdrungene, die Autorität und staatliche Ordnung in jeder Weise stützende Litteratur vorzubereiten."

Diese auch in einer besonderen Schrift: „Christenthum oder Heidenthum. Reise 1848“, S. 10 ff. ausgeführte Theorie hat nach seiner Versicherung der Verfasser, Dr. Hoffmann, auch praktisch erprobt, indem er in seiner Prima neben Cicero de officiis die gleichnamige Schrift von Ambrosius und die zwei ersten Bücher von Lactantius institut. div. gelesen und die Freude gehabt hat, „daß nicht nur die Arbeiten durch und durch christlichen Geist athmeten, sondern auch in formeller Hinsicht weitaus besser als jemals zu verbessern war, weil die Schüler gelernt hatten, auch christliche Begriffe mit Leichtigkeit lateinisch auszudrücken“. Zugleich haben achtungswerthe Philologen, Ameis in Mager's pädag. Revue, 1848, Augustheft, S. 125, und Aug. Gladisch: Die Religion und die Philosophie in ihrer weltgeschichtlichen Entwicklung. Breslau 1852, S. 104, ihre Zustimmung zu des Verfassers Ansicht über das Verhältniß der antiken und christlichen Bildung ausgesprochen" (was jedoch wohl nicht zugleich die genannte Forderung, die Kirchenväter in Gymnasien zu lesen, begünstigen werden darf).

Was sagen wir nun aber zu der letztgenannten Forderung, und was zu hoffen oder zu fürchten von dieser, wie aus dem Bisherigen zu sehen, allem Ernste in Frankreich wie in Deutschland beabsichtigten Reform des Gymnasialunterrichtes? Das ist die Frage, deren Beantwortung

vorzugsweise der Zweck dieser Zeilen ist. Daß es eine Frage ist, die wohl erwogen werden darf und die auch außerhalb der Schule und nicht allein in philologischen Blättern verdient besprochen zu werden bedarf keines Nachweises, wenn man einerseits die bedeutende Tragweite der Sache, andererseits die Energie der Partei bedenkt, der einzelne Vertreter dieser Ansicht angehören und welche nicht gewohnt ist, bei bloßer Theorie stehen zu bleiben.

Auch abgesehen von dem Umstand, daß es an vielen Gymnasien an geeigneten Lehrern fehlen wird, um die Lectüre der christlichen Kirchenschriftsteller „in einer billigen Proportion“ in den Gymnasialunterricht aufzunehmen und nutzbringend betreiben zu können, erhebt sich die doppelte Bedenkllichkeit: wie soll es dann in evangelischen oder paritätischen Schulen in denen man sicherlich im Ganzen auf diese Lectüre weniger Werth legt wird als in rein katholischen, gehalten werden, und wie ist es möglich daß das Gymnasium ein weiteres Unterrichtsfach aufnehme, da doch in unserer Zeit die Methodik wie die Medicinalpolizei gleichsehr auf Vereinfachung und Verringerung des Unterrichtsstoffes und der Lehrstunden dringt? Damit sind vorläufig nur Bedenken äußerlicher Art angedeutet aber auch diese sind aller Beachtung werth, um wenigstens vor voreilige Reformiren zu warnen.

Es könnte auf den ersten Anblick scheinen, diese und ähnliche Schwierigkeiten lassen sich wohl beseitigen, wenn man den Knoten statt zu lösen zerhauet, und einfach sage, es solle eben in katholischen Gymnasien anders und den Grundsätzen der betreffenden Kirche gemäß gehalten werden, und der andern Confessionen mögen es dann nach ihrem Belieben treiben und wenn es den ersteren nur Ernst mit der Sache sei, wenn sie, wo eben ihre Schuldigkeit und Aufgabe sei, dem Organismus ihrer Kirche als gesunde Glieder sich einfügen, werden sie für einen so wichtigen Zweck auch Weg und Mittel, Zeit und Lehrer zu finden wissen. Aber dann wäre wenigstens in paritätischen Ländern die Lösung gegeben, den confessionellen Hader abermal in einem weitem Lebenskreis anzufachen; es gleich bekämen wir für die gelehrten Schulen der verschiedenen Kirchen verschiedene Schulpläne, Unterrichtsmittel und Zielpuncte, womit zugleich eine Getheiltheit der Anforderungen, am Ende gar der Prüfungen gegeben wären. Wer mit Liebe sich in Tertullian und Augustin eingelesen hat, wird eine ganz andere lateinische Schreibart bekommen, als wer nur Lateiner der classischen Zeit gelesen hat; es wäre unbillig, die Prüfungsarbeit des Einen nach demselben Maßstab zu beurtheilen wie die

* Vgl. die voranstehende Arbeit über Examina.

des Andern. Schon diese Ungehörigkeiten wüßten wir nicht zu verantworten.

Nun so sollen, sagt man vielleicht, die evangelischen oder paritätischen Gymnasien eben auch die bessere Einsicht der katholischen sich aneignen und bedenken, daß es auch ihnen wohl anstünde, „das Studium der herrlichen Denkmale des christlichen Alterthums als Sachliches mit dem Studium des in der Schönheit vollendete Formen bietenden heidnischen Alterthums zu verbinden, den bereits gereiften Schülern der beiden obern Classen wenigstens die gesunde heilsame Kost christlicher Litteratur zu geben, bei der die Jugend geistig und sittlich gedeiht und für dieses und jenes Leben gleichmäßig gebildet wird“. Haben sich ja nicht nur „von verschiedenen Seiten die gewichtigsten Stimmen für dieses Princip vernahmen lassen“, sondern es ist auch Thatsache, daß selbst eine evangelische Kirchenbehörde vor kurzer Zeit den Wunsch geäußert und das Ansuchen gestellt hat, es möchte in den den Gymnasien parallel stehenden Pflanzschulen für künftige Theologen die Lectüre einzelner Kirchenväter eingeleitet werden, zum deutlichen Beweis, wie eine einsichtsvolle Oberleitung auch einer evangelischen Kirche eine Verbindung des classischen Studiums mit dem der alten christlichen Litteratur wünschenswerth und mit der Aufgabe der gelehrten Schule verträglich findet. Sollte dem auch anders sein, da es sich ja nur um Lectüre solcher Kirchenschriftsteller handelt, in deren Anerkennung und Werthschätzung alle christlichen Confessionen sich eins wissen, deren tiefer, trefflicher Inhalt jedem Christen, heiße er evangelisch oder katholisch, nur den größten Gewinn bringen kann? Zudem ist ja bekannt, daß im vorigen Jahrhundert in den theologischen Seminarien des entschieden evangelischen Württembergs die Lectüre einzelner Schriften des christlichen Alterthums für die öffentlichen Lehrstunden angeordnet war. „Glück auf denn, Philologen! Sträubet euch nicht länger, einzufahren in den reichhaltigen Schacht des Alterthums und die von euren Vorfahren besser gewürdigten Schätze, die darin verborgen liegen, zu heben: ein neues Feld vielseitiger Arbeit öffnet sich, nämlich die heidnischen Classiker, die Grammatiker, die Lehr- und Übungsbücher zu reinigen von allem Unpassenden und Unchristlichen, die christlichen Classiker mit demselben Fleiße zu bearbeiten und zu erklären, mit welchem die heidnische Litteratur polirt und blank geschauert vor uns liegt; glaubet mir, es wird euch nicht gereuen, in diesen gold- und silberhaltigen Schacht eingelaufen zu sein, und ihr werdet mit dem Christenthume und der Gegenwart versöhnt und verjüngt wieder zu Tage steigen!“

Man kann aufrichtig diesem begeisterten Ausruf, womit Herr Dr. H. seine Berichterstattung schließt, allen guten Erfolg wünschen und mit ihm

das Verlangen theilen, die deutsche Philologie möchte ihre Thätigkeit auch den griechischen und lateinischen Kirchenschriftstellern zuwenden, nicht allein um der Sache selbst willen, sondern, wie zwischen den angeführten Zeilen zu lesen ist, damit die ungebührliche Ueberschätzung der heidnischen classischen Weisheit etwas gemäßigt werde und die Philologen an der Tiefe und dem Reichthum von Gedanken bei einem Origenes, Chrysostomus, Augustin und anderen lernen, daß dießseits der Berge der alten Welt auch Leute wohnen. — Doch sie haben ja Mosen und die Propheten, Evangelisten und Apostel. — Wir finden ferner eine philologische Bearbeitung des christlichen Alterthums ganz besonders auch deswegen wünschenswerth, weil es sehr an der Zeit ist, daß die Theologie Studierende wieder aus dieser Quelle tiefer Gottesgelehrsamkeit, edler christlicher Beredsamkeit und seiner Wissenschaft zu schöpfen in Stand gesetzt werden. Aus demselben Grunde gehen wir noch einen Schritt weiter und vereinigen uns auch noch mit dem Begehren, man möchte schon in Seminarie und Gymnasien, wo es die Lehrkräfte gestatten, die künftigen Theologen in dem letzten Jahre vor Abgang zur Universität einigermaßen in die Patristik einführen und jedenfalls die fähigeren Köpfe insoweit einleiten, daß sie auf der Hochschule und in späterer Zeit mit Lust und Liebe ihre Kirchenväter lesen können.

Aber nun heißt es: bis hieher und nicht weiter. Die Lectüre der christlichen Schriftsteller des Alterthums zu einem förmlichen Unterrichtsgegenstand des Gymnasiums und zu einem obligaten Fach für alle in den oberen Classen zu machen — das geht unseres Erachtens in unsere deutschen Landen, wenigstens in den evangelischen und paritätischen Gymnasien, nie und nimmermehr an. Es würde nicht wenigen Lehrern und Studienbehörden, wenn man dieses Ansinnen an sie stellen wollte, nahe liegen und nicht sehr schwer fallen, nachzuweisen, daß nicht bloß äußerliche Gründe in Menge dagegen sprechen, sondern daß es mit dem Begriff eines Gymnasiums und seiner Aufgabe geradezu unverträglich sei. Noch größer aber würde die Zahl derer sein, die unerbittlich eine solche Zumuthung zurückweisen würden, so lange die Nothwendigkeit dieser Neuerung nicht völlig ins Klare gesetzt sei. Dieß aber eben wird nicht so leicht zu bewerkstelligen sein, und wir gestehen offen, daß wir uns auch bei aller Verehrung für die in Frage stehenden Schriftsteller von einer solchen Nothwendigkeit durchaus nicht überzeugen können.

Es leidet keinen Zweifel, daß die Schule, daß die Gymnasien insbesondere ihre Aufgabe, an der Pflanzung eines frömmeren Geschlechtes mitzuarbeiten, besser als in neuerer Zeit vielfach geschehen ist, erkennen und erfüllen müssen; denn wenn auch der erziehende Einfluß der Schul-

da und dort schon von ihr selbst und von anderen Seiten überschätzt worden ist, so darf er doch auch nicht unterschätzt werden. Die Schulen sind allerdings auch in Hinsicht der Christlichkeit nicht besser als ihre Zeit, aber sie sollen auch nicht schlechter sein wollen. Regt sich im christlichen Volksleben das Bedürfnis und werden Anstalten getroffen, Familie und Kirche wieder fester zu gründen auf dem Boden des Wortes und christlicher zu gestalten, besonders auch in den größeren Städten unter den gebildeten Ständen, nun so können auch die Gymnasien ihrer Pflicht sich nicht entziehen, ebenso wie sie der Strömung der Zeit zum Unchristlichen und Widerchristlichen theilweise verfallen waren, nunmehr dem Einflusse des besseren christlichen Geistes, der auf den verschiedenen Religionsgebieten weht, Eingang zu gönnen und denselben in ihrer eigenen Mitte walten zu lassen. Ebenso ist gewiß, daß es auf den ersten Anblick das Natürlichste scheint, gerade das vorgeschlagene Mittel zu erwählen, um diesem Zwecke zu dienen. Sind es ja die heidnischen Classiker, sagt man, durch die und an denen die Entfremdung und Verlassenheit von christlicher Bildung großgezogen worden ist, ist es die Anschauung des in reizendem Gewande, in kräftigen und schönen Gestalten entgegentretenenden classischen Alterthums und die durch so specieell eingehende Studien genährte Begeisterung für dasselbe, was unsere Jugend und unsere höheren Stände heidnisch tingirt hat: so liegt ja ganz nahe, da einer gleichfalls eingehenden, aus der Quelle selbst schöpfenden Lectüre der Kirchenväter, in der Anschauung ihrer kräftigen Gestalten, in der Begeisterung für ihre tiefen Gedanken das Gegengift zu erblicken und daran seine Hoffnungen für Christianisirung unserer Schulen zu knüpfen. Wo anders und naturgemäßer kann die Jugend thatsächlich überzeugt werden, daß das Christenthum so gut, ja mit größerem Recht, denn die Politik, Kunst und Wissenschaft des heidnischen Alterthums eine Lebensmacht ist, daß es nicht etwa bloß eine Religion für Schwächlinge oder ein Gegner eines frischen Geisteslebens und tiefer Wissenschaft, sondern mit kräftigem Leben und Denken gar wohl vereinbar ist, wo anders als im Verkehr mit diesen Heroen christlicher Wissenschaft, als bei unumwundener, auf die Ursprachen zurückgehender Aneignung der Geistesproducte aus der ältesten christlichen Zeit, deren Glaubensmuth, Thatkraft, innige Frömmigkeit und sinnige Geistesstiefe darin sich abspiegelt?

Und dennoch entgegnen wir: es ist dieß nicht das geeignete, es ist jedenfalls nicht das zunächst liegende Mittel für den genannten Zweck, es ist durchaus nicht nothwendig, diesen mit mancherlei Umwegen und Gefahren verbundenen Weg einzuschlagen.

Daß die besonders von den oben genannten französischen Reformern

stark betonte Prämisse falsch ist, als ob das Studium der alten Classiker unser neunzehntes Jahrhundert dem Christenthum entfremdet habe, das braucht nicht mit vielen Worten erst bewiesen zu werden. Es mag genügen, hiegegen die Worte Landfermanns in jenen Verhandlungen des Kirchentags anzuführen: „Solche Eiferer wären zuvörderst zu fragen wie sie es sich zurechtlegen, daß zwar Julian der Abtrünnige die Classiker den christlichen Schulen entziehen wollte, daß aber der Apostel sie zu benutzen würdigte; daß Basilius der Große, der strenge Ascet, eine eigene Schrift für ihr Studium schrieb, daß Augustin bekennet, ein heidnische Schrift sei das erste Mittel seiner Bekehrung geworden. *Il vero liber mutavit adfectum meum et ad te ipsum, Domine, mutav preces meas* sind die bekannten Worte des Kirchenvaters. Weiter, da die Vorläufer der Reformation und die großen Reformatoren selbst einstimmig, wie später Spener und Franke, die Classiker und ihre Sprache als die Scheide ehren, in der das Schwert des Geistes stecke und die Beschäftigung mit denselben, und zwar in weit weniger strenger Auswahl als jetzt, zur Hauptarbeit der Schüler machen; daß zu allen Zeiten gesegnete Theologen sich an den Classikern herausgebildet haben.“ Auch weist Dr. Hoffmann passend auf Vittorino von Feltre und Isaaq Casanovus hin als sprechende Zeugen, wie mit gründlicher philologischer Wissenschaft eine innige Frömmigkeit gar wohl verträglich sei. Und Lacordaire sagt ebenso wie Dr. Müller auf dem Kirchentag zu Elberfeld ganz richtig, daß unsere Generation weit mehr durch das Lesen neuer Schriftsteller als durch das der alten verdorben worden ist. Die Gefahr von den letztern ist auch deshalb schon nicht so groß, weil das eigenthümliche Lebensgebiet des Alterthums den meisten der heutigen Gymnasiasten zu ferne bleibt, als daß sie eine enthusiastische und unverblühte Begeisterung für die antike Weltanschauung bekommen sollte. Ist ja im Gegentheil zu befürchten, daß einestheils die nüchterne Wissenschaft, andernteils die Selbstgenügsamkeit und der kritische Geist unseres Jahrhunderts es nicht einmal mehr zum rechten Einleben in dieses Alterthum, zu harmloser und liebender Erfassung seines Geistes kommen läßt; davon nicht zu reden, wie sowohl die sittlichen Mängel und der Aberglaube der alten Griechen und Römer als auch ihre Schwächen in naturwissenschaftlichen Dingen und andere Gebrechen, die die Schüler selbst an der antiken Welt entdeckt, zu starke fortwährende Gegenmittel sind, als daß der moderne Mensch mit der Weltanschauung der Alten allzu sehr zusammenwachsen könnte.

Somit ist der Umstand, daß wir in unsern Schulen die heidnischen Classiker so eingehend behandeln und in den Ursprachen lesen, kein Grund

auch die christlichen Classiker in gleicher Weise vorzunehmen und bei der Vorbildung auf die Universitätsstudien die Einführung in die Urquellen der Geschichte und Glaubenslehre der alten Kirche und deren Lectüre in der Ursprache für nothwendig zu halten. Dieß kann, wie schon bemerkt, höchstens bei den künftigen Theologen als wünschenswerth, aber auch bei diesen nicht als nothwendig erscheinen. Obnehin wäre es mit dem Lesen von Wenigem — und viele Zeit läßt sich im Gymnasium für patristische Lectüre auf keinen Fall erübrigen — erst nicht gethan, wenn es sich darum handelte, die Jugend auch im christlichen Alterthum heimisch werden zu lassen, wie sie es in Sprache, Sitten und Vorstellungen des heidnischen werden soll. Auch vergißt man bei allen solchen Bestrebungen, durch Bücher und Methoden zu helfen, immer wieder, was der Erzbischof von Bordeaux in dem fraglichen Streit an seinen Bräder in Orleans schreibt: „Nicht auf die Wahl der Bücher, nicht einmal auf die Wahl der Methoden kommt das Meiste an. Die wahre Lehre und das wahre Heilmittel liegt in der Wahl der Lehrer, welche die Bücher erklären und die Methoden handhaben. Von Bossuet, Fenelon, Malin, Bourdaloue erklärt, können die heidnischen Schriftsteller dazu mitwirken, ein gläubiges und erleuchtetes Geschlecht heranzuziehen. Von ungläubigen Lehrern erklärt, würden die Kirchenväter und die heilige Schrift selbst einem Text für Lasterungen und Gottlosigkeiten werden.“ Endlich ließe sich nicht auch das Bedenken erheben, ob nicht das jugendliche Alter, für die Tiefe der Gedanken noch nicht gehörig zugänglich, an der zum Theil abstrakten Form, Schwerfälligkeit und Undurchsichtigkeit der Kirchenschriften zum Theil Anstoß nehmen und so gerade die entgegengesetzte Wirkung erzeugen, ob nicht die Ehrfurcht vor christlicher Wahrheit eher Abbruch daran würde, um so mehr, je größerer Werth im ganzen übrigen Unterricht auf klaren classischen Ausdruck und Anschaulichkeit des Gedankens gesetzt werden muß. Schlägt man auch diese Bedenklichkeit weniger hoch, so ist sie jedenfalls bedeutend genug, um die Behauptung zu schwächen, als wäre diese Lectüre eine Nothwendigkeit für unsere Zeit und würden unsern Gymnasien nicht hinreichende Mittel anderer Art Gebot, um in ihrem Theil christliche Bildung zu fördern.

Ja eben, weil jeder mit der Sache Vertraute weiß, daß es an solchen Mitteln, die einfacher und naheliegender sind, zu deren Beischaffung keiner Neuerungen und gewagter Versuche bedarf, keineswegs gebricht, vielmehr hauptsächlich müssen wir die Nothwendigkeit der besprochenen Form entschieden in Abrede ziehen.

Es ist hier nicht der Ort, auf diese Kräfte, welche die Schule bereits in ihren Instituten, Lehr- und Erziehungsmitteln besitzt, um in Gemein-

schaft mit der Familie und Kirche ein frömmeres Geschlecht zu bilden näher und im Einzelnen einzugehen. Eben so wenig wäre es angemessen auch nur andeutungsweise den Versuch zu machen, nachzuweisen, wie einerseits bei der Lectüre der alten Classiker und im Geschichtsunterrichte, andererseits insbesondere im Religionsunterrichte allerdings eine Benützung der Litteratur des christlichen Alterthums von Seiten des Lehrers wesentlich dazu dienen kann, die jedem christlichen Gymnasium sehr nothwendige Aufgabe, den Unterschied aufzuzeigen und zu beweisen zwischen heidnischer und christlicher Weltanschauung, Wissenschaft, Lebens- und Sterbenskraft, genügend zu lösen, als es einem mit diesen Quellen frommer Wissenschaft und einguiglaubensreichen Geschichte unbekannten Lehrer möglich ist.

Eine Betrachtung jedoch, die mit dem bisher Besprochenen unmittelbar zusammenhängt und als ein Versuch der Vermittlung mit der bestrittenen Ansicht gelten kann, dürfen wir uns nicht versagen noch beizufügen.

Das Verlangen, die alten Kirchenväter wieder in unsern Schulen zu sehen, beruht, wenn wir recht sehen, auf dem vollkommen richtigen Grundsatz, unserem in Christlichkeit heruntergekommenen Geschlechte nicht sowohl durch abstracte Erörterung von Glaubenssätzen als vielmehr durch lebendige Anschauung eines kräftigen, in concreten einzelnen Erscheinungen sich ausprägenden Glaubenslebens aufzuhelfen, wie sich dieses allerdings in der Wissenschaft und Geschichte der ältesten christlichen Kirche zu erkennen und zu spüren gibt. Aber wie? woher stammt dieses Glaubensleben, diese Frömmigkeit und Gedankentiefe der Kirchenväter selbst? wo rauschen die Urquellen dieser frischen und belebten Ströme christlicher Wissenschaft und Beredsamkeit, Poesie und Lebensweisheit? Sind es nicht die Bücher des alten und neuen Testaments aus denen diese Väter der Kirche selbst Kraft und Leben geschöpft, denen ihre Flamme entzündet zu haben sie selbst fort und fort bekennen. Wären diese Urquellen uns durch die Ungunst der Zeiten verloren gegangen wären sie der Schule vorenthalten, ja dann müßten wir heute noch Kirchenväter in sie einführen. Aber wir haben sie in ausreichender Menge und in wohl überlieferter Gestalt, wir haben geschichtliche, haben poetische, haben prophetische Bücher, in denen der Glaube und das Leben, die wahre Frömmigkeit in allen Tönen und Accorden sich wahrnehmen lassen. In unsern Händen ist die Schrift, die, wie St. Gregorius sagt, Wasser ist, darinnen ein Lamm gründen und fußen kann, ein Elefant aber schwimmen muß, die also der Elementarschule nicht zu tief, Hochschule nicht zu flach ist, die vielmehr „die Weisen dieser Welt zu Thoren, die Unmündigen fertig und beredt und die Weisen und Beredsamen unendlich und stumm macht“.

Aber freilich wie jeder Einzelne, so kann auch die Schule diese Schätze haben und doch nicht haben. Sie hat z. B. die Bibel und hat sie nicht, wenn dieselbe nur als Fundgrube einzelner abgerissener Glaubenssätze, als Rathskammer der Beweisstellen für dürre Abstractionen betrachtet und behandelt wird, wenn man, wie überhaupt die Religion, so namentlich die Religion der Bibel als Inbegriff gewisser dogmatischen Lehren, statt als Kraft und Leben und Lebensmacht anzusehen sich gewöhnt hat, oder aber, wenn man andererseits in der heiligen Schrift nichts als die noch unvollkommenen Versuche findet, die tiefe moderne Tagesweisheit anzudeuten, und demgemäß nur des Menschen eigenen Geist darin abgespiegelt findet, wie er natürlich in der Litteratur des neunzehnten Jahrhunderts in ein Gutes vorzüglicher seinen Ausdruck gefunden habe. Man sieht, daß auch die Schule nur dann sich des Besizes der Bibel erfreuen und nützen kann, wenn Lehrer und Schüler sich von dem darin wehenden Geiste erfassen und von der keinem redlichen Bibelforscher sich verbergenden Überlegenheit desselben über menschliche Weisheit überzeugen lassen, und zwar nicht bloß theoretisch, sondern so, daß Empfindung, Wille und That davon durchdrungen und umgebildet wird, wie dieß gleichfalls sich noch in jedem bewährt hat, der unbefangen und mit offenem Sinne der Wirkung und Kraft dieses wunderbaren Buches oder vielmehr seiner gottesfüllten Persönlichkeiten sich hingegeben hat.

Anders nun aber wird diese Wirkung der Bibel erzielt bei einem einfach einseitigen Gemüthe eines Bauersmannes, anders bei einem in Vorstudien einer wissenschaftlichen Laufbahn begriffenen Gymnasialkinder. Der letztere muß, wenn etwas in durchschlagender Weise auf seinen Geist und sein Gemüth soll einwirken können, sich auch mit der Natur, mit Land und Leuten, mit Außerlichkeiten, mit dem Zusammenhange des Einzelnen unter sich und auch mit Außerbiblischem, kurz mit der ganzen Geschichtlichkeit, worin der Geist der Offenbarung seinen Ausdruck gefunden hat, beschäftigen und befreunden; es ist ihm nicht genug, wenn man ihm sagt: in der Bibel ist Gottes Wort und in ihren Hauptgestalten, vor allem in der heiligen Gestalt des Erlösers, ist dir die wahre Religion nicht allein gelehrt, sondern als bereits erlebt und ausgeübt dargestellt; gemäß seiner sonstigen Geistesentwicklung und wissenschaftlichen Beschäftigung will er dieß vielmehr sich im Einzelnen dargelegt und erfahren, wie diese wahre Religion in den verschiedenen Lebensformen und Geistesthaten nicht allein im Thun und Lassen des Einzelnen, sondern auch im Familien- und Staatsleben, in Poesie und Weisheitslehre und sonstwie sich ausgeprägt hat; die Geschichte, die Alterthümer, die Dichter, Redner und Propheten der Bibel müssen ihm in ähnlicher Weise

wie seine Classifier zu klarer, lebensvoller Anschauung gebracht werden. Dann und nur dann hat das Gymnasium die Bibel und kann sich ihr Einflusse erfreuen; versteht sich, wenn über dem Aeußerlichen und Einzelnen die vorhin angedeutete Hauptsache, worauf freilich am Ende die letzte sittliche Wirkung biblischer Lectüre bei Gelehrten und Ungelehrten auf gleicher Weise beruht, nicht versäumt wird. Man bedenke, welche Forderungen der Schüler, und das mit vollem Rechte, in unserer Zeit an den Lehrer in sprachlichen Fächern und Realien stellt und wie bei keinem Unterrichtsgegenstande etwas herauskommt, wo nicht der Lehrer seit dem Stoffes nach allen Seiten Meister ist und versteht, denselben der Jugend lebendig zu machen; sollte es beim Unterrichte in dem nach verschiedenen Seiten schwersten und inhaltsreichsten Buch, der Bibel, nicht in gleicher Weise erforderlich sein, daß jedenfalls der Lehrende daselbe nach allen Beziehungen, nach seinen äußeren und inneren Eigenthümlichkeiten durchgearbeitet habe, daß er mit dessen Geschichtschreibern und Geschichtsdichtern und Propheten, Sitten und Einrichtungen eben so vertraut ist, wie die Lehrer des Griechischen und Lateinischen mit ihrem Homer und Horaz? Also der Lehrer jedenfalls, aber durch ihn auch der Schüler muß gründliche Bibelstudien machen, muß in seiner Bibel daheim zu Hause lernen. Geschieht dieß in der rechten Weise, dann wird man staunen, welche Kraft der Anregung zu gesunder Frömmigkeit in diesem Buche, der Bücher auch für die gelehrte Schule verborgen liegt und wie derselbe mehr und mehr der Blick dafür sich anschließen wird, daß neben dem Inhalt auch die Form der Bibel nicht allein wegen ihrer Eigenthümlichkeit, sondern wegen ihrer, namentlich in der Poesie, keinem Classifier ersten Ranges nachstehenden Trefflichkeit eben so viel Bildendes als Ansprechendes hat.

Was soll nun also geschehen, damit die Schule diese ihre Aufgabe erfülle? Sollen wir diese Frage mit derselben Consequenz beantworten, wie diejenigen, die verlangen, man solle die Kirchenväter als Quellen der classischen Studien in das Gymnasium einführen, so müßten wir folgerichtig freilich so weit gehen, ein Studium der zwei Ursprachen der Bibel als obligates Lehrfach des Gymnasiums zu fordern. So paradox dieß klingt und eine harte Rede scheint, so getraute ich mir doch nicht zuweisen, daß die an alle Schüler unserer gelehrten Schulen gesetzte Forderung, das Hebräische zu lernen, weit eher dem Begriff und Zweck des Gymnasiums entspreche, als manches andere Fach, das sich dermaßen mit großen Ansprüchen darin eingebracht hat und geltend macht. Wie sehr die seinerzeit als Historiker und Philologen auftreten, des genauen Studiums sich entschlagen können, ist mir von jeher unerklärlich gewesen, wenn es gleich uns den Schlüssel an die Hand gibt für die groben

theile und Verstöße in Dingen, welche auf Bibel und biblische Geschichte Bezug haben, wie wir sie bei namhaften Schriftstellern unserer Zeit finden.

Wenn wir recht sehen, so besteht die Aufgabe der Gymnasialbildung nach einer Seite hin darin, die Schüler in den Stand zu setzen, daß sie die Grundlagen der modernen Geschichte und modernen Bildung in Religion, Sittlichkeit, Kunst und Wissenschaft, wie solche von den Culturvölkern des Alterthums gelegt worden sind, aus den Quellen selbst theils in ihrer Schulzeit kennen lernen, theils seinerzeit sich bekannt machen können. Was sind nun diese Culturvölker, die für unsere Bildung nicht allein von bestimmendem Einfluß gewesen sind, sondern fort und fort einen Einfluß haben müssen? Es sind die Hebräer, Griechen und Römer. So falsch es daher war, wenn die christliche Kirche lange Zeit, seit Clemens von Alexandrien und Origenes, die materielle Aneignung griechischer und römischer Weisheit, ja selbst griechischer und römischer Religion und Mythologie für die Lehre und das Leben der Kirche ignorirt hat, so daß erst die neueste Zeit diese Momente richtig zu würdigen angefangen hat; eben so unrichtig war es, wenn man bei Bestimmung des für uns bedeutungsvollen Alterthums immer von Griechen und Römern gesprochen hat. Die Theologie trieb den Satz: „Das Heil kommt von den Juden“ auf die Spitze, und umgekehrt haben unsere Philologen, Historiker und Philosophen größtentheils ihre Urtheile von moderner und antiker Bildung so formulirt, als ob die religiösen und sittlichen Vorstellungen nicht ein wesentlicher Bestandtheil der griechischen und aller Bildung wären, und haben dann allerdings folgerichtig, aber einseitig genug die in unserem Geistesleben nachwirkenden Elemente griechischer Cultur und das Volk Israel selbst obenhin behandelt. Die Aufgabe dieser letztgenannten Cultur aus den Quellen zu studiren, wie man unserer nichttheologischen Schriftsteller ist das eingefallen? Man philosophirt und historisirt, aber, wenn's hoch kam, mit Luther's Hingabe in der Hand, ohne ernste Beschäftigung mit den Quellen, ohne tiefes und theilnehmendes Eingehen in die äußere und innere Geschichte jenes merkwürdigen Volkes. Und doch hätte man schon von dem jungen Luther lernen können, wie eine umfassende Kenntniß des Alterthums selbst eine Kenntniß der Ursprache der Bibel fordere, und daß man das Bestreben einer gründlichen Gymnasialbildung nothwendig an den Quellen anknüpfen sollte, nach dieser Litteratur ein Verlangen zu tragen. Wahrlich, Augustin B. Lacordaire hat hier weiter gesehen als mancher unserer gelehrten Volksgenossen, indem er in dem schon genannten Briefe sehr richtig sagt: „Gott hatte, wie es scheint, die Griechen und Römer gleich den Juden, aber in anderer Weise, ausersuchen, das Christenthum vorzubereiten,

und immer ist mir der Umstand merkwürdig vorgekommen, daß die auf dem Kreuz geheftete Inschrift in den drei Sprachen abgefaßt war, welche die Ueberlieferung der Kirche zum Gebrauche der Christen beibehalten hat.

Doch stehen wir um der Herzenshärtheit der Zeitgenossen willen, die ja zum Theil selbst für Theologen die Erlernung des Hebräischen im Gymnasium als ein Ueberbein angesehen wissen wollen, von jener so richtigen Forderung ab und beschränken uns darauf, nur künftigen Gottgelehrten, Historikern und Philologen den Besuch der hebräischen Lectio dringend anzuempfehlen; so müssen wir um so mehr darauf bestehen, daß Religionsunterricht im Gymnasium, statt in philosophisch-dogmatischen Vorlesungen sich zu bewegen, in möglichst eingehender Weise die Geschichte und Litteratur des Volkes, von dem das Heil kam, vorführe und den Schülern an der Hand der Quellen selbst die Geschichtlichkeit unserer Christenreligion, ihr Herausbau aus dem Judenthum, ihre gottgeordnete Ueberwindung der vorhandenen Vorstufen zu lebendiger Anschauung bringe. Man glaube doch ja nicht, das Göttliche an der Bibel nur so leicht wegzubekommen, ohne den Körper, in dem es erschienen ist, die einzelnen Erscheinungen und Entwicklungen, in die es sich gekleidet hat, kennen zu lernen. Denn „es bleibt das Göttliche an der Bibel unerschüttert stehen, wenn man nicht die menschliche Seite an ihr auffaßt“.

Desßhalb fordern wir, daß jedenfalls der Religionslehrer neben seiner Hochachtung der Bibel als Erkenntnisquelle der geoffenbarten Religion die bezeichnete Vertrautheit mit ihren Grundsprachen und mit der Geschichte Israels in ihrem ganzen Umfange besitze, und daß die Schüler sich das genaueste Bibelfkenntnis aneignen, welche sich neben der Bekanntheit mit den religiösen Wahrheiten auch auf Land und Leute, Sitten und Einrichtungen, Kunst, namentlich Poesie, und Wissenschaft Israels im Einzelnen zu erstrecken hat. * Es versteht sich, daß dieser Zweck erreicht wird, wenn Schüler und Lehrer sich mit bloßen Bibelausgaben mit deutscher Uebersetzung, heiße sie die lutherische oder eine andere, mit oberflächlichen Bibelwerken neuestens Datums behelfen müssen. Es könnte, wie es zum Theil in englischen Schulen geschieht und was ein guter Nothbehelf ist, zu der griechischen Uebersetzung der Septuaginta, oder, was noch besser wäre, zu einer sorgfältig revidirten lateinischen Vulgata greifen, wie sie die württembergische Kirchenbehörde im Jahre 1573 und 1664 in sehr lobenswerther Weise veranstaltete, und auf diese Weise dem Zwecke dienen, dem Inhalte des Gelesenen für den Schüler

* Im nächsten Heft wird die Revue über den Religionsunterricht ausführlicher behandeln.

dadurch mehr Neuheit und Frische zu geben, als dieß geschieht, wenn er immer nur die von Kindheit auf bekannten deutschen Worte liest und hört. Sollte aber diese immerhin schwere Aufgabe in der Schule zur Zeit nicht ausführbar sein, wiewohl es als ein würdiges Ziel für die Theologen und Orientalisten deutscher Zunge und aller Confessionen ins Auge gefaßt zu werden verdient, eine derartige lateinische Schulbibel herzustellen, so darf es um so weniger dem Religionslehrer selbst erlassen werden, nur aus dem Grünen zu schneiden, seine Bibel sich lebendig werden zu lassen, im Unterricht fortwährend darauf hinzuweisen, wie die Bibelworte in gewissenhafter und klar ausgeprägter Uebersetzung aus der Ursprache lauten würden u. dgl. Geschieht auch nur dieß letztere in genügender Weise und werden demgemäß so oder so die Schüler gleich heimlich in der heiligen Schrift und warm für das darin niedergelegte religiöse Leben, wie wir dieß hinsichtlich des griechischen und römischen Alterthums wünschen und anstreben, so bedarf es neben der Bibel und den Classikern keines Weiteren; wir möchten vielmehr mit der Schrift sagen: „Hören sie Mosen und die Propheten nicht, so werden sie nicht glauben, ob Jemand von den Todten (und wären es die ehrwürdigen Väter der Kirche selbst) auferstände.“

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Timm, die Lehre von den Arten und Formen der Dichtung. Halle, Schrödel u. Simon.

Der durch seine Arbeit über das Nibelungenlied in weiteren Kreisen bekannte Verfasser gibt uns in diesem Büchlein einen Leitfaden, welcher als Grundlage des deutschen Unterrichts sich recht brauchbar erweisen wird. Der Verfasser gesteht selbst ein, daß die Poetik überhaupt nicht als eine selbstständige Disciplin, sondern nur als Hülfsmittel bei der Lectüre und stets von lebendigen Mustern aus betrieben werden muß. Dieß ist die Erläuterung des Umstandes, daß er von der gebräuchlichen Folge 1. Prosodie, 2. Metrik, 3. Lehre von den Dichtungsarten, abgewichen ist. Man ging bei der gewöhnlichen Anordnung des Stoffes von der Erwägung aus, daß die Kenntniß der Versfüße und Versarten sich der Zuhörer leichter mittheilen lasse, als dieselbe in das Wesen der verschiedenen Dichtungsgattungen eindringt; und insofern empfiehlt sich der hergebrachte Lehrgang. Indes in Betracht gezogen, daß diese Poetik doch nicht gerade Gegenstand eines streng eingehaltenen Cursus werden wird, sondern daß der Lehrer bald dieß, bald jenes an das gerade bei der Lectüre oder in dem litterargeschichtlichen Unterricht sich Anknüpfende anknüpft, die Erwägung, läßt sich gegen den hier gewählten Lehrgang nichts Wesentliches einwenden. Der erste Theil (S. 1—89) handelt von den Dichtungsarten; allgemeine Vorbegriffe; das Naturschöne und Kunstschöne; die Poesie; die verschiedenen Gattungen der Poesie; die epische, lyrische, dramatische Poesie. Der zweite Theil (S. 89—160) behandelt die Dichtungsformen; von den Metren und Versmaßen; von den Versarten; von den Strophen; Prosodie. Was den Stoff betrifft, so ist derselbe nach einer Anzahl guter neuerer Aesthetiker und Werke über Metrik gut ausgearbeitet. Das Buch wird dem Lehrer sehr förderlich sein: der Einführung in Schulen möge sowohl der Umstand, daß ein solches Buch sich füglich entbehren läßt, als auch der hohe Preis (20 Sgr. für 10 Bogen) entgegenstehen. In Einzelnen lassen sich mancherlei Ausstellungen machen, wie wenn S. 3 der Don Quixote beim komischen Epos in aller Breite aufgeführt, wenn

§. 44 die Novelle als „eigentlich die Darstellung einer unerhörten Begebenheit“ definiert wird; wenn §. 59 Ode und betrachtende oder lehrhafte Lyrik vollständig vermengt werden. Als Beispiele für den umklammernden Reim §. 136 hätte sich weit besser auf den Hauptstollen des Sonetts als auf eine unrichtig gewählte Strophe von Schiller hinweisen lassen. Zum Schlusse möchten wir den Herrn Verf. für die folgende Auflage um möglichst genaue Correctur ersuchen, indem z. B. in den abgedruckten Gedichten sich manche Fehler eingeschlichen haben.

Dyppeheim.

Buchner.

1. & J. Schröder, Geschichte der deutschen Litteratur. Pesth, Gedenaß, 1853.

Es ist in unserer Zeit ein gewagtes Unternehmen, eine größere populäre Litteraturgeschichte zu schreiben. Gervinus und Vilmar, in so schroffem Gegensatz sie nicht selten zu einander stehen, sind doch zu beachtensame Rivalen für jede junge Kraft, die nicht über sehr beträchtliche Kenntnisse gebieten kann oder wesentlich neuen Stoff darzubieten oder endlich durch eigenthümlich geistvolle Durcharbeitung des bereits Vorhandenen dem bekannten Stoffe frisches Leben einzuhauchen vermag. In der Litteraturgeschichte wie in der politischen Geschichtsschreibung kann guter Wille und vaterländische Gesinnung den Werth gründlicher Quellenforschung nicht ersetzen. So hat es denn Herr Schröder versucht, seinen verehrlichen Landsleuten den Hauptinhalt der Gervinus'schen Litteraturgeschichte in etwas leichter Bearbeitung mitzutheilen, hat etwas Patriotismus, so wie an einzelnen Stellen auch ein Weniges an eignen Studien hinzugefügt und so ein Buch von 314 Seiten Text, so wie 191 Seiten Anhang glücklich fertig gebracht. Daß Herr Schröder die zahllosen Citate aus Gervinus für das Auge kenntlich gemacht hat, zeigt wenigstens eine in solchen Arbeiten nicht immer bewährte Ehrlichkeit, wenn es auch dem Buche ein bunt zusammengewürfeltes Aussehen gibt. Ueberhaupt fühlt man dem Buche überall das Unreife, den Mangel wichtigen Selbststudiums an. Und nicht untergeordnete Abschnitte, was man verzeihen könnte, leiden an dieser Inhaltlosigkeit, sondern gerade die wesentlichsten, die den reichsten Stoff boten, so z. B. diejenigen über die Nibelungen, Gudrun, über Luther, Hutten, Fischart, Wieland, Jean Paul, Uhland, Rückert, die Romantiker. Auch insofern folgt Schröder den Vorgängen des vielfach sehr einseitigen Gervinus, daß er die ganze jüngere Litteratur und Lyrik in Bausch und Bogen en canaille abthut. Die Percy Heißsporn sechs bis sieben Duzend Schotten zum Frühstück umbringt, so thut Herr Schröder in sechs Zeilen ab: Eichenlaß, W. Müller,

Heine, Lenau, Mörike, Rugler, Moser und Geibel. Das junge Deutschland, welches bei allen Ausschweifungen doch so anregend wirkte, ist gar nicht verstanden; das ganze Buch überhaupt macht den Eindruck des ungeheuersten, mit Compilationen und Citaten sich aufputzenden Dilettantismus; nichts ist recht eigen, auch das Entlehnte nicht ordentlich verarbeitet, so daß man das Werk unbefriedigt und unbelehrt aus der Hand legt. Entschieden werthlos ist der Anhang, welcher nach der Zeit geordnete Gedichte vom Hildebrandslied bis auf Freiligrath bringt, freilich auch oft in seltsamer Reihenfolge. Die Mittheilung alt- und mittelhochdeutscher Abschnitte ließe sich noch dadurch erklären, daß solche Werke nicht in Jedermanns Händen sind, auch es nicht sein können; aber wozu vier Stanzas aus dem Oberon abdrucken, die vom Ganzen auch keine Idee geben können? wozu dieses Herausplücken einzelner Strophen aus Volksliedern, aus Günther's und Goethe's Gedichten u. s. w.? Geben acht Zeilen ein Bild von Geibel's köstlicher Liederdichtung? Für wen nochmals ein Abdruck von Uhland's „Wirthin Töchterlein“, das aus allen Gassen gesungen wird? So ist denn auch dieser Anhang ein werthloses Flickwerk; nur wenig ist der Art, daß man den Wiederabdruck nicht durchaus zwecklos fände. Das Goethe zugeschriebene Gedicht „Wald und Au“ gehört J. G. Jacobi (s. Gödke, elf Bücher deutscher Dichtung, I, S. 635). Auch enthält das Buch noch eine Anzahl schlimmer Druckfehler; so S. 186 steht 1713 und 1716 statt 1613 und 1616, S. 234 muß es Georg Forster heißen. Lenau's Epos heißt Savonarola und nicht Sakontala (S. 273). Die beiden österreichischen Dichter (S. 280) heißen Seidl und Vogl, nicht Seidel und Vogel. Dieß sind Einzelheiten, welche indeß nicht von sorgfamer Correctur zeugen; mehreres ließe sich beifügen. — Ob das Werk des Herrn Schröder dazu dienen kann, Deutschland, für dessen litterarische Schwäche der Verf. indeß einen klaren Blick hat, mit unserer eigentlich national-deutschen Litteratur in nähere Verbindung zu bringen, lassen wir dahin gestellt, sind aber der Ansicht, daß trotz seines Umfanges das Buch für Nichtösterreicher im Ganzen werthlos ist.

2. Hüppe, Geschichte der deutschen Nationallitteratur. Zweite Auflage. Gießen: Wittneven, 1851. X u. 298 S.

Ueber ein gutes Buch ist weniger zu sagen als über ein schlechtes und der guten Schulbücher über deutsche Litteratur haben wir, so reichlich und trefflich auch neuerdings dieses Gebiet von geistvollen Forschern bebaut worden ist, doch noch großen Mangel; wenigstens leiden die meisten derselben an einer trostlosen Dürre und Langweiligkeit, oder an einem

ermüdenden Schematismus, oder durch ihre Natur als Auszüge tiefer angelegter Werke sprechen sie die Jugend nicht an. Keiner dieser Fehler, durch welche sich drei unserer verbreitetsten Lehrbücher charakterisiren lassen, läßt sich dem Buche von Hüppe vorwerfen. Der Stoff ist frisch und lebhaft, wenn auch bisweilen etwas kurz behandelt, die Anordnung ist im Ganzen zweckmäßig und übersichtlich, und würde es durch eine Scheidung des Wichtigeren und Minderwichtigen auch im Druck noch mehr geworden sein; als mich störend hebe ich nur hervor, daß in der Darstellung der mittelalterlichen Dichtung das höfische Epos vor dem Volksepos behandelt ist. Sehr zweckmäßig ist die Einrichtung, daß von den herausfamsten litterarischen Erscheinungen von Ulphilas bis Gottsched zahlreiche Proben, zum Theil auch mit nhd. Uebersetzungen zur Seite mitgetheilt sind, und zwar nehmen diese Beispiele einen recht beträchtlichen Raum ein. Es ist dieß für Lehrer, welchen nicht jederzeit das Original zu Gebote steht, so wie auch für diejenigen Schüler, welchen ein gewisser oberflächlicher Einblick in die altdeutsche Sprache und Litteratur geboten werden soll, ohne daß man doch zu eigentlich sprachwissenschaftlichen Studien und strenger Lectüre weiter gehen könnte, ganz praktisch. Das Buch ist, wenn auch im Ganzen frei und vorurtheilslos gehalten, doch in gewisser Weise katholisch-religiös gefärbt; indeß zeigt sich dieß nicht sowohl in einer Negirung des Protestantischen als in einer bisweilen doch wohl etwas zu geistlichen Hervorhebung katholischer Schriftsteller, wie sich dieß namentlich bei den öfter wiederkehrenden Aufzählungen zum Theil ganz obscurer katholischer Kanzelredner und Kirchenliederdichter zeigt. Bisweilen könnte der Ausdruck sich von streng wissenschaftlicher Phraseologie etwas freier halten, welche jedem erwachsenen Gebildeten sehr verständlich, aber dem jugendlichen Alter öfter zu schwer sein dürfte. Ich beziehe mich hiebei unter anderm auf § 79, einen Abschnitt, der entschieden zu schwer gehalten ist. Schließlich bedaure ich, daß der Verf. den Werth des Buches nicht dadurch erhöht hat, daß er den kaum drei Seiten starken Anhang, welcher die Dichter und Schriftsteller seit 1830 in nur namentlicher Aufzählung enthält, zu einem besonderen gleichartig behandelten Abschnitt ausarbeitete. Tadeln läßt sich die bisweilen sehr mangelhafte Correctur, wenn ich es nicht als offenbare Sorglosigkeit betrachten soll, daß der 1848 gestorbene Ischoffe noch als lebend aufgeführt wird, so wie der 1849 gestorbene Heinrich Stieglitz. Der Art könnte vieles aufgeführt werden.

Oppenheim.

W. Buchner.

2. Herrig, Sammlung englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen. Berlin, Enslin.

Es liegen vor: 1. Shakspeare's Macbeth, erklärt von Herrig, 91 S.; 2. Byron's Marino Faliero, von Broderhoff, 196 S.; 3. Romeo und Julie, erklärt von Heussi; 4. Othello, erklärt von Sievers. Die folgenden Hefte sollen Shakspeare, Byron, Tennyson, R. Burns, Boz u. a. enthalten. Der Plan ist, eine umfassende Sammlung herzustellen, in der sämtliche Classiker älterer und neuerer Zeit, Prosaisisten und Dichter, eine ihrer Bedeutung entsprechende Stelle finden.

Das Unternehmen ist gewiß willkommen zu heißen, und liegt in den Händen von Männern, welche, und wäre es nur aus dem „Archiv für das Studium der neuern Sprachen“, zur Sache legitimirt sind. Doch haben wir für die Schule ein Bedenken in Betreff der Einleitungen, welche den einzelnen Stücken vorangestellt sind. Je vollkommener diese in der Art ausfallen, welche die Verfasser der vorliegenden gewählt haben — und die von Sievers, Herrig und Broderhoff sind in der That sehr vortreflich —, um desto weniger erscheinen sie uns für die Hand und das Studium von Schülern in Gymnasien und höheren Bürgerschulen geeignet. Wenn Herr Sievers den Gedanken des Shakspeare'schen Othello dialektisch entwickelt, so hat der Schüler vollauf und übergenug damit zu thun, Herrn Sievers nachzudenken, ja wir hoffen, daß er selbst das nicht einmal vermöge. Wird er also den Muth haben, aus dem Stück heraus zu denken, sich selbst ein Bild der Charaktere, eine Vorstellung von dem vergangenen und gegenwärtigen innern Leben der handelnden Personen zu erarbeiten? Wird er nicht nur zu sehr gereizt werden, sich in Herrn Sievers Speculationen hineinzuarbeiten, höchstens für dessen Resultate Belege und Beweise in dem Stück suchen? Wie viel fruchtbarer wäre es für die Schüler, wenn die Herren, welche des Stoffes und der Sprache so mächtig sind, die viel bescheidenere und nicht weniger schwierige Arbeit übernähmen, in den Einleitungen ihren Collegen und deren Schülern Gesichtspuncte anzugeben, nach denen sie diese ihre Untersuchungen zu richten hätten; sie, deren jeder einzelne Autoren, oft einzelne Stücke oder einzelne Gattungen von Litteraturproducten sich zum speciellen Studium gemacht und die darin so bedeutende Leistungen aufweisen, sie müssen ja die Irrwege und Richtsteige, die fruchtbaren und dürrn Gebiete kennen, müssen ferner die verschiedenen Gattungen von Studien an verschiedene Autoren zu vertheilen im Stande sein, denn nicht jeder ist für jede Arbeit gleich ergiebig. Sie müssen endlich das, zwar gesichtete, doch immerhin rohe Material vorlegen — [und Herr Prof. Herrig hat gerade das zum guten Theil gethan, und hätte Holinshed noch besser englisch mitgetheilt], welches

eigenen Arbeiten der Schüler zu Grunde liegen kann. Die Zwecke der Schule sind mit denen der „Gebildeten“ nicht zugleich zu erreichen, denn jene sucht erst das, und zwar durch strenge eigne Arbeit der Schüler aus dem rohen Stoffe her zu erwerben, was diese besitzen und verwerten wollen.

Mit diesen Ansprüchen wollen wir jedoch den Verdiensten der Verfasser nach anderen Seiten hin nicht zu nahe treten. Als Lehrer nicht, wohl aber als Leser sind wir von dreien der vorliegenden Stücke sehr befriedigt; am wenigsten vielleicht von Romeo und Julie, und auch das wohl nur, weil wir uns nicht aus der Schule ganz hinaussdenken konnten, in die weder das Stück uns zu gehören scheint, noch am wenigsten Erklärungen alles der Erklärung in ihm Bedürftigen.

W. Langbein.

III.

Historisch-geographischer Schulwandatlas zur alten, mittlern und neuen Geschichte; bearbeitet, gravirt und gedruckt von E. Holle. Verlag der Holle'schen Buch-, Kunst- und Musikalienhandlung in Wolfenbüttel.

Von obigem Werke sollen zunächst und zwar binnen zwei Jahren dreizehn Charten zur alten Geschichte erscheinen; uns liegen bereits vor Nr. 6, Gallien nebst Reicharte, Gallien vor Cäsar's Zeit; Nr. 9 Italien zu Anfang des ersten punischen Krieges nebst Italien zur Zeit der Gründung Roms und Italien bis 450 v. Chr.; Nr. 10 Italien von den punischen Kriegen bis zum Untergange des weströmischen Reiches; Nr. 11 das römische Reich in seiner größten Ausdehnung. Außerdem ist erschienen Nr. 3 Palästina zur Zeit Jesu und der Apostel mit Bezeichnung der früheren Stammeseintheilung. Jede Charta soll aus vier Blatt Imperialformat circa 22 Quadratzuß groß bestehen und $\frac{2}{3}$ Thaler kosten; auf Leinen gezogen, zusammengeschlagen und mit starker Mappe versehen $\frac{12}{3}$ Thaler.

Der Wunsch, Wandcharten für seinen Unterricht zu haben, ist gewiß bei jedem Geschichtslehrer längst sehr lebendig gewesen. Selbst wenn geschichtliche Charten in den Händen eines jeden Schülers wären, würden Wandcharten unumgänglich sein; wie viel mehr sind sie es jetzt, da für die Mehrzahl der Schüler den Handatlas ersetzen müssen. Ohne geschichtliche Charten aber, allein durch Vergleichung mit dem jetzigen Zustande, dem Schüler ein Bild von der Lage der früheren Länder und Rache und der einzelnen Verrücktheiten geben zu wollen — und dies Streben wird doch jeder Lehrer haben — wird sehr schwierig sein, und

das Ergebniß wird mit der darauf gewandten Mühe in keinem Verhältniß stehen. Unter diesen Umständen kann obiges Unternehmen gewiß auf vielseitige Anerkennung rechnen. Außer dem eigentlichen Geschichtsunterricht wird sich namentlich auch die Lectüre der alten Geschichtschreiber durch diese Wandcharten sehr gefördert sehen.

Was nun die Auswahl der dreizehn Charten für die alte Geschichte betrifft, so halten wir einige Charten für entbehrlich und wünschten durch andere, die nicht in Aussicht gestellt sind, ersetzt. Wandcharte von Spanien und Mauretanien, so wie von Syrien und Kleinasien scheinen uns nicht nothwendig. Die beiden ersten Länder können hinreichend auf der Uebersichtscharte des römischen Reiches berücksichtigt werden, die beiden letzten werden genügend vorkommen auf zwei Charten die wir vermissen. Wünschenswerth erscheint uns nämlich zuerst eine Charte des Perserreiches zur Zeit des ältern Darius oder des Kambyses die würde den wichtigen Zeitpunkt darstellen, in welchem das Morgenland sich zusammenfaßt, um dem Abendlande gegenüber zu treten; hier würde die so wichtige Darstellung der östlichen Länder und Reiche passender in der Stelle finden als bei der Uebersichtscharte des Reiches Alexander's des Großen, wohin sie jetzt verlegt zu sein scheint; hier käme dann an Syrien und Kleinasien vor. Zweitens wünschten wir eine Charte, Griechenland mit allen seinen Colonieen in einer Uebersicht vereinigt und die so wichtige Verbreitung des griechischen Volkes anschaulich macht hier käme dann alles noch von der alten Geographie Kleasiens Nothwendige zur Berücksichtigung. — Die Anordnung auf Nr. 2 a. Palästina von den Zeiten der Maccabäer bis zur Zerstörung Jerusalems; b. Palästina und Unterägypten; c. Palästina zur Zeit der Richter und Könige — scheint uns den Gegenstand für eine Wandcharte zu sehr zu zersplittern. Mit einer Charte Palästina's zur Zeit der Richter und Könige wäre Sache genügt; auch muß ja hier die Stammeseintheilung von selbst kommen, die auf Nr. 3 fremdartig ist.

Betrachten wir nun die einzelnen vor uns liegenden Charten, sehen wir dem Gebrauch der Charte des alten Galliens mit Vergnügen entgegen. Es wird uns nun wohl bei der Lectüre des Cäsar gelingen dem Schüler den Gang und Zusammenhang der Begebenheiten deutlich zu machen und ihn zu gewöhnen, sich ein Bild von dem zu machen was er liest. Die Charte sollte billig in keiner Classe fehlen, wo Cäsar gelesen wird. Im Interesse der deutschen Geschichte und der Lectüre des Tacitus wünschen wir bald die Charte Nr. 7, Germanien, Rhätien, Noricum, Pannonien und Britannien, erscheinen zu sehen. Auf der Charte Galliens sind, wie auch auf den übrigen, neben die alten Namen

neuen gesetzt, die sich oft aus jenen entwickelt haben. Damit ist neben der Geschichte und Geographie auch der Sprachkunde ein Dienst geschehen. Auch ist es gut, daß die Eintheilung Galliens in Belgica, Lugdunensis und Aquitanien nur durch die Farbe angedeutet ist; auf manchen historischen Charten sind die Namen, deren Buchstaben sich in allen möglichen Lagen, Richtungen und Farben durchkreuzen, kaum zusammenzufinden. — Nr. 9 enthält außer dem oben angegebenen Inhalte noch eine Charte von Latium und eine Charte von dem Reiche der Römer und der verbündeten Latiner zur Zeit des Tarquinius Superbus. Die Charte bleibt immerhin brauchbar, allein sie hat wie Nr. 2 den Fehler der Zersplitterung. Besser wäre es, wenn für die frühere Zeit Italiens der Zustand zum Beginn der Kämpfe, welche die Selbständigkeit der italischen Völker vernichteten, d. h. zu Anfang der Samniterkriege, zur Grundlage der Wandkarte gemacht wäre. Eine Beicharte hätte Latium in größerem Maßstabe darstellen können. Nr. 10, das alte Italien, besonders in der Zeit von den punischen Kriegen bis zum Untergange des weströmischen Reiches, mit einer Beicharte, Roms nächste Umgebung, scheint uns sehr brauchbar. Warum ist aber ein so merkwürdiger Ort wie Cannä nicht bezeichnet? Nr. 11, das römische Reich in seiner größten Ausdehnung mit einem Plane Roms. Die Charte sucht das Anwachsen des Reiches und seinen Umfang zu bestimmten Zeiten durch verschiedene Farben zu veranschaulichen. Dadurch aber leidet die Uebersichtlichkeit. In Asien sich aus den verschiedenen Farben herauszufinden, wird dem Schüler schwer werden. Daß bei der Grenzbestimmung um das Jahr 146 v. Chr. die Provinz Afrika nicht in den Bereich des damaligen römischen Reiches gezogen ist, scheint ein Druckversehen. Auch hier würden wir den Umfang des römischen Reiches zur Zeit Trajans der Charte zu Grunde gelegt und auf ihr alle auch in der spätern Zeit wichtigen Verticlichkeiten angegeben haben. Ueberhaupt scheint es uns ein wichtiger Grundsatz für geschichtliche Wandkarten zu sein, daß sie sich in jeder Beziehung vor dem Zuvielerlei hüten; sie können nicht der Geschichte in ihrem Flusse folgen wollen; untergeordnete Momente müssen sie übergehen, dagegen die Hauptepochen darstellen, zu denen hin und von denen aus sich die Begebenheiten in weiten Zeiträumen bewegen.

Ueerblicken wir noch einmal das Unternehmen im Ganzen, so können wir ihm nur beistimmen, und glauben, daß die Charten in unsern Schulen eine weite Verbreitung finden werden. — Schließlich sprechen wir den Wunsch aus, es möchten bald die Wandkarten zur deutschen Geschichte zur Ausführung kommen. Namentlich sehen wir einer Wandkarte, die den Zustand Deutschlands zur Zeit der sächsischen und fränkischen Könige

darstellt, mit Erwartung entgegen, da sie die für die ganze deutsche Geschichte so wichtige Eintheilung nach den Stämmen und den alten Herzogthümern dem Schüler zu bestimmter, fester Anschauung bringen wird.

Stettin.

Kleinsorge.

E. Vermischte Schriften.

A. v. Knigge, über den Umgang mit Menschen. Dreizehnte Ausgabe. Auf's neue durchgesehen und eingeleitet von K. Gödke. Hannover, Hahn. XX u. 375 S.

Herr G. hat die Aufgabe, Knigge's berühmtes Buch zu verjüngern mit Glück und Geschick gelöst, wie von dem Verf. der Monographie über Knigge zu erwarten war. Er selbst hat sich die Schwierigkeit derselben nicht verhehlt. „Man muß dem ältern Autor bis in die geheimste Welt statt seines Geistes nachfolgen und durch häufiges Studium so mit seinen innersten Gedanken vertraut zu werden sich bemühen, daß man die neue Gestaltung in seinem eigenthümlichen Geiste vorzunehmen sich getrauen darf. — Wo Knigge gegen Richtungen seiner Zeit polemisirte und wo diese Richtungen in der Gegenwart nicht mehr vorhanden sind, läßt ihn die neue Ausgabe gegen ähnliche Richtungen unserer Zeit zu Feld ziehen, nicht nach des Herausgebers subjectivem Belieben, sondern in dem Geiste, der sich aus der Totalität von Knigge's religiösen, politischen, litterarischen und socialen Grundansichten ergab.“ So wird es also dem alten Buche an neuem Interesse nicht fehlen.

2.

I. Abhandlungen.

Die königliche Universität zu Dublin und ihre drei Colleges.

Von Dr. C. Kleinpaul in Altona.

Report on the condition and progress on the Queens University in Ireland, for the year ending June 19, 1852. By the Right Hon. Maziere Brady, Vice-Chancellor. Dublin 1852.

The Report of the President of the Queens College, Belfast, for the academic year 1851—1852. Dublin 1853.

The Report of the President of the Queens College, Cork, for the academic year 1851—1852. Dublin 1852.

The Report of the President of the Queens College, Galway, for the academic year 1851—1852. Dublin 1853.

Wenn die Nationalschulen Irlands, welche wir in früheren Artikeln dieser Zeitschrift * behandelt haben, die Blüthe des englischen Volksschulwesens darstellen, wie es nach den liberalen Principien der letzten Regierungen, unabhängig von den Forderungen der katholischen und der nationalkirchlichen Hierarchie und unter dem Beistande der trefflichsten Gelehrten Irlands und vieler hochherzigen Freunde des Volkes und der wahren Bildung, sich entwickelt hat, so zeigen uns die drei Colleges zu Belfast, Cork und Galway und die sie zusammenfassende königliche Universität zu Dublin die Blüthe desjenigen, was in der Einrichtung von Anstalten für die gelehrte Bildung von ganz denselben Principien aus in dem letzten Jahrzehent von der englischen Regierung geleistet worden ist. Denn diese Colleges sind ganz neue, ohne jede beschränkende Rücksicht oder Unterordnung gegründete Hochschulen, ins Leben gerufen dazu, um der Ausschließlichkeit der alten Dubliner Universität und ihres Trinity-College, die nur Mitglieder der englischen Nationalkirche zu den akademischen Würden

* Juli- und Augustheft 1852.

zulassen, zu begegnen, der katholischen Bevölkerung der Insel, so wie der zahlreichen protestantischen Dissenters, volle Gelegenheit zu höherer Bildung darzubieten und so dem bis dahin namentlich von Irland aus erhobene Vorwurfe, daß nur die Mitglieder der Staatskirche sich der Wohlthat des Staates und des Zutrittes zu den höheren Aemtern erfreuen, einen neuen, bedeutenden Theil seiner Unterlage zu entziehen. Es gehört dieß Plan zu den hohen Verdiensten Sir R. Peel's, in welchen dieser Staatsmann seine Befehrung von den Toryprincipien Altenglands zu den Grundsätzen der Freiheit und der Gleichberechtigung des modernen Weltgeistes niedergelegt und praktisch bewährt hat. Durch diese Grundsätze im Verein mit der in der modernen Welt entwickelten Einsicht in die Unabhängigkeit der Wissenschaft von dem religiösen Glauben und seinen Auctoritäten ist jedes Bestreben, fernerhin noch mittelst des Verlangens nach Bildung und der Ausschließlichkeit der ihr dienenden Anstalten Anhänger für die Staatskirche zu erzwingen, gründlich vernichtet worden; und Pflanzstätten der Wissenschaft wie die Universitäten von Oxford und Cambridge und die alte Universität von Dublin haben nur zwischen dem endlichen Abgeben ihres Charakters als Dienerinnen der Staatskirche und zwischen immer tieferem Herabsinken in ihren Leistungen sowohl wie in der Meinung des Volkes zu wählen. Der letzte Act in der Sprengung solcher Fesseln, welche die Benutzung von Staatsschulen und das Erwerben ihrer Würden und Grade einschränkten, war die kürzlich vollzogene Aufhebung der bisher an den schottischen Universitäten üblich gewesen Eide, durch welche sich der Candidat einer Universitätswürde, so wie der akademische Lehrer als Mitglied der schottischen Staatskirche bezeichnen mußte.

Der Vorgänger und im Ganzen auch das Muster der neugegründeten Dubliner Universität war die 1828 hervorgetretene Universität London, die eben in dem Bedürfnis einer von der Kirche und den vielen anderen mittelalterlichen Einschränkungen, die in Oxford und Cambridge obwalten, unabhängigen und in allen Punkten der gegenwärtigen Ausdehnung der Wissenschaften genügenden akademischen Bildung ihren Entstehungsgrund hatte, übrigens wie bekannt nicht von der Regierung sondern von erleuchteten Privatmännern gestiftet wurde. Sie hat eben wie die neue Universität zu Dublin ihren eigentlichen Sitz in den in verschiedenen Orten des Landes errichteten Colleges, welche die wirklichen Unterrichtsanstalten sind, und was Universität genannt wird, ist eben wie dort eigentlich nur die über allen Colleges stehende Oberaufsicht und Examinationsbehörde, welche die akademischen Grade und Auszeichnungen verleiht. Indessen werden auch oft mit dem Namen Universi-

ne einander gleichartigen Colleges zusammen mit der obersten Behörde bezeichnet.

Wollten wir bei der Beschreibung der königlichen Universität zu Dublin die Zeitordnung festhalten, so müßten wir zuerst die Colleges zu Belfast, Cork und Galway, die um sechs Jahre älter sind als die ihnen vorgelegte Dubliner Commission, in ihren Einrichtungen darstellen. Da jedoch ein Stiftungspatent für die königlichen Colleges nicht vorliegt, auch ein solches, wie es scheint, gar nicht vorhanden ist, sondern mit der Einrichtung dieser Anstalten sofort nach Erlass der bezüglichen Parlamentsacte ein geräuschloser Versuch gemacht wurde, so ziehen wir es vor, mit einem Auszuge aus der königlichen Stiftungsurkunde für die Universität vom 3. September 1850, welche die Zwecke und den wissenschaftlichen Umfang der drei Colleges sofort übersichtlich mittheilt, zu beginnen und, nachdem wir diese so ihren allgemeinen Eigenschaften nach in der Universität kennen gelernt, das noch Fehlende über die einzelnen nachzutragen.

Nachdem durch Parlamentsacte vom Jahre 1844/45 — so beginnt jenes Stiftungspatent der Queens University — drei neue Colleges zur Förderung des wissenschaftlichen Studiums in Irland, zu Belfast, Cork und Galway, Queens Colleges zu nennen, gegründet seien, so soll, um die Unterrichtscurse in den verschiedenen Facultäten dieser Anstalten vollständig und zufriedenstellend zu machen, dafür gesorgt werden, daß die Studenten derselben eben solche verschiedene Grade und Auszeichnungen in den einzelnen Facultäten erlangen können wie in anderen Colleges und Universitäten von Großbritannien und Irland verliehen werden. Es soll daher hiermit eine Universität, zu nennen „The Queens University in Ireland“, gegründet sein mit der Vollmacht, Studenten der Philosophie (Arts), der Medicin und der Jura (Law), die in einem der oben genannten Colleges die für die einzelnen Grade erforderlichen Studien vollendet haben, die verschiedenen Grade zu ertheilen. Die Universität soll ihren Sitz haben und ihre Versammlungen halten in Dublin an einem von Zeit zu Zeit durch Verordnung des Lord-Statthalters von Irland zu bestimmenden Orte, und alle durch den Universitätsenat den Studenten verliehenen Grade sollen in der Halle der Universität verkündigt werden. Die Controle und Leitung der Universität soll sein bei einem Kanzler, der als Haupt des Ganzen zu gelten, den Versammlungen vorzusitzen und die officiellen Acte zu unterschreiben hat, und bei einem Senate von nicht mehr als zwanzig Personen, von denen drei immer die zeitweiligen Präsidenten der Colleges sein, die übrigen von Zeit zu Zeit durch die Königin ernannt werden und so lange verwalten sollen,

als es dieser genehm ist. Fünf vom Senate sollen ein Quorum (vollständiges Gericht) bilden und der Präsident desselben eine verwerfende Stimme haben. Ueber alle nicht vorgesehenen Dinge soll dem Kanzler, dem Vicekanzler und dem Senate die freie Verfügung zustehen. Sie sollen Zusätze und Regulative machen dürfen, um die Prüfungen und die Verleihung der Grade zu ordnen, die Versammlungszeiten des Kanzlers, des Vicekanzlers und des Senats zu bestimmen und überhaupt alles festzustellen, was Sache der Universität ist, immer in Uebereinstimmung mit dem Hauptzwecke derselben und unter der Bedingung, daß der zeitweilige Lord-Statthalter seine Genehmigung dazu erteile. Damit dem Universitätsenate die einzelnen Colleges immer vertreten seien, so soll jedes Mal, wenn der zeitweilige Präsident eines derselben verhindert ist, der Senatsitzung beizumohnen, der Vicepräsident desselben College seine Stelle vertreten und zeitweilig alle Rechte eines Mitgliedes des Universitätsenates besitzen. Es soll ein Vicekanzler der Universität da sein, zu erwählen durch den Senat aus seiner eigenen Mitte, immer für die Zeit von einem Jahre unter Genehmigung des Lord-Statthalters. Dieser Vicekanzler soll alle Functionen des Kanzlers während der Abwesenheit des letzteren ausüben. Kanzler und Senat sollen eine Corporation mit Nachfolge durch Anstellung bilden unter dem Namen „königliche Universität in Irland“ mit der Befugniß, gerichtlich zu belangen und belangt zu werden, ein eigenes Siegel zu führen und zur Ausführung der Zwecke der Universität Gelder und Ländereien, die der Universität durch Vermächtniß oder so zu kommen, innezuhaben und zu verwalten, vorausgesetzt, daß das jährliche Einkommen von solchen Gründen und Capitalien nicht auf mehr als 10,000 £. sich belaufe. Zum ersten Kanzler der Universität wird durch dieselbe Urkunde der Graf von Clarendon, damals Lord-Statthalter von Irland, bestimmt, neben ihm noch siebenzehn andere, einschließlich drei Präsidenten der Colleges; unter diesen einzeln genannten Mitgliedern befinden sich auch der Erzbischof von Dublin, Richard Whateley, und der katholische Erzbischof, Daniel Murray (+ 1852), alle auf unbestimmte Zeit ernannt. Die Königin behält sich und ihren Nachfolgern das Recht vor, die Universität von Zeit zu Zeit durch beliebig zu erwählende Beamte besuchen zu lassen. Die von den Präsidenten der drei Colleges ausgearbeiteten Regulative zur Ordnung des Studiums in den einzelnen Facultäten, Regulative, die, vom Lord-Statthalter gebilligt, auch der Regierung geeignet erschienen, sollen in dem Senate der Universität in der ersten Sitzung vorgelegt werden; derselbe soll in Zukunft Aenderungen daran machen dürfen, die ihm gut scheinen, und ebenso für neue Würden und Preise Prüfungsreglements aufstellen dürfen; auch die für die Or-

zahlenden Honorare sollen vom Kanzler, Vicekanzler und Senat unter Genehmigung der Commissionäre des königlichen Schatzes bestimmt und in Empfang genommen werden; dieselben sollen in die Generalcasse für die Ausgaben der Universität fließen, die unter Aufsicht der Commissionäre des Schatzes steht, welcher auch einmal jährlich die Einnahme- und Ausgabeberechnungen zur Prüfung vorzulegen sind. Studenten, die in den königlichen Colleges ihre Studien vollendet und vom Kanzler und Senate der Universität in der philosophischen, medicinischen oder juristischen Facultät ihre Grade erlangt haben, sollen in allen Rechten und Freiheiten denen gleichstehen, die auf anderen Universitäten oder Colleges graduirt sind. Der Lord-Statthalter soll die Halle oder den Versammlungsort der Universität in Dublin bestimmen. Der Senat soll auch andere Studenten zum medicinischen Doctoreramen annehmen dürfen, die in anderen Medicin- oder Chirurgieschulen studirt haben, vorausgesetzt, daß sie Zeugnisse über den Besuch von Vorlesungen genügend befähigter Lehrer beibringen, und daß sie wenigstens ein Drittel von den medicinischen Lectionen in einem der drei königlichen Colleges besucht haben. Kanzler und Senat sollen für die einzelnen Zweige der Wissenschaften jährlich Examinatoren bestellen, welche die Prüfungen abhalten und über die Befähigung der einzelnen Candidaten an den Senat berichten. Alljährlich soll der Kanzler oder in dessen Abwesenheit der Vicekanzler über Lage und Fortschritt der Universität an den Senat Bericht erstatten. Die königlichen Colleges sollen fortan Colleges der Universität von Irland sein und alle Professoren derselben sollen als Professoren der Universität betrachtet werden; aber die Colleges sollen in keiner Weise unter der Jurisdiction oder der Controle des Universitätssenats stehen, außer in Bezug auf die für die Zulassung zu den Graden von der Universität ausgehenden Bestimmungen. Uebrigens gelten für die Colleges nur die von der Regierung selbst erlassenen oder in Zukunft zu erlassenden Urtheile, Statuten und Regeln. Kanzler und Senat sollen ferner die Befugniß haben, Stipendien und Preise zu begründen, für welche die Capitalien durch Schenkung oder durch Parlamentsbewilligungen angewiesen werden, und Bestimmungen treffen für die Erlangung solcher; jedoch sollen sich Senat und Kanzler nicht in die Curse für Immatriculation noch in die Unterrichtsurse für Stipendien in den verschiedenen Facultäten und Schulen der Colleges einmischen.

Unterm 17. Juni 1851 ward in Gemäßheit der Anordnung dieser Urkunde von dem Lord-Statthalter von Irland, dem Earl of Clarendon, das Dubliner Schloß (mit der St. Patrick's-Hall) zum Sitz und Versammlungsorte der Queens University bestimmt.

Im Juni 1850 hatten die Präsidenten der drei Colleges die Studicurse für diejenigen geregelt, die von der kurz darauf zu errichteten Universität Grade oder Diplome in den verschiedenen Facultäten erhalten wollten. Das betreffende Regulativ hatte der Lord-Statthalter unter 30. desselben Monats genehmigt, und es war gemäß der Vorschrift im obigen Patents in der ersten Sitzung des Universitätssenates am 19. Juni 1851 verlesen worden. Dieser machte dann später, im October 1851 u. März 1852, verschiedene Abänderungen daran. Mit diesen Abänderungen lautet das Document, welches den Umfang der in den Colleges betriebenen Studien genau darlegt, also:

Philosophische Facultät (Faculty of Arts).

Der niedere, für die Würde eines Baccalaureus artium (Bachelor of Arts) bestimmte Cursus soll drei Jahre (sessions) umfassen; an den Schlusse sollen Studenten zur Prüfung für die von der königlichen Universität in Irland zu ertheilende Würde eines Baccalaureus artium zugelassen werden, falls sie die Collegevorlesungen wenigstens zwei volle Cyklen (terms) hindurch in jedem Jahre besucht, die vorgeschriebenen Collegeprüfungen bestanden haben und von dem Präsidenten desjenigen College in welchem sie ihre Studien vollendet haben, zur Beförderung für die Würde empfohlen worden sind.

Candidaten für die Würde eines Baccalaureus artium müssen: einem oder dem anderen der königlichen Colleges in Irland dem folgenden Studiencursus obliegen:

Im ersten Jahre:

Griechische und lateinische Sprache	drei Cyklen (Vorlesungsabschnitt)
Englische Sprache	ein Cyklus.
Die neueren Sprachen	drei Cyklen.
Mathematik	drei "

Im zweiten Jahre:

Logik	ein Cyklus.
Chemie	drei Cyklen.
Elemente der Zoologie und der Botanik	drei "
Höhere Mathematik, oder griechische und lateinische Sprache }	drei "

Im dritten Jahre:

Naturwissenschaft (Natural Philosophy)	drei Cyklen.
Geschichte und englische Litteratur	zwei "
Physische Geographie	ein Cyklus.
Metaphysik	zwei Cyklen,
oder: Rechtslehre u. Staatswirthschaft	jede ein Cyklus.

Candidaten für die Würde eines Magister artium (Master of Arts) sollen zur Prüfung zugelassen werden ein Jahr nachdem sie die Würde eines Baccalaureus erlangt haben, falls sie Collegevorlesungen für einen Cursus während dieses Jahres besucht und einen der folgenden Studiencurse verfolgt haben:

1. Sprachencursus. Ein ausgebreiteter Studiencursus in der griechischen, lateinischen und zwei fremden Sprachen, zugleich mit dem Besuche eines weiteren Cursus von Vorlesungen über auswärtige neuere Sprachen.
2. Cursus in Geschichte, Metaphysik und Jurisprudenz. Ein ausgebreiteter Studiencursus in Logik und in Geschichte und englischer Litteratur, in Verbindung mit dem Besuche eines weiteren Cursus von Vorlesungen über Metaphysik oder über Rechtslehre und Staatswirthschaft.
3. Cursus in Mathematik und physikalischer Wissenschaft. Ein ausgebreiteter Studiencursus in Mathematik und in physikalischen und Naturwissenschaften, zugleich mit dem Besuche eines Cursus von Vorlesungen über Geologie und Mineralogie.

Medicinische Facultät.

Die Vorschriften für die um den Doctorgrad in dieser Facultät sich Bewerbenden wurden durch Verordnung des Universitäts senates vom 15. März 1852 einigermaßen abgeändert. Diese Verordnung lautet so:

1. Jeder Candidat für den Grad eines M. D. soll ein Zeugniß von dem Senate eines der königlichen Colleges beibringen, daß er ein vollständiges Examen in den Gegenständen, die in dem Cursus der Immatriculation für die philosophische Facultät vorgeschrieben sind, bestanden hat und als immatriculirter Student des College in der medicinischen Facultät zugelassen worden ist. (Vorbeugung gegen bloße Dilettanten ohne die gehörige gelehrte Vorbildung.)
2. Das Curriculum soll sich über eine Periode von wenigstens vier Jahren ausdehnen und in zwei Perioden von wenigstens je zwei Jahren zerfallen.
3. Die erste Periode soll den Besuch der folgenden Curse medicinischer Vorlesungen umfassen: Chemie sechs Monate, jede Woche wenigstens drei Stunden; Botanik und Zoologie sechs Monate, drei Stunden wöchentlich, mit Kräutersammlungen zum praktischen Studium; Anatomie und Physiologie sechs Monate, fünf Stunden wöchentlich; praktische Anatomie sechs Monate; Materia medica und Pharmacie sechs Monate, drei Stunden wöchentlich.
4. Die zweite Periode soll den Besuch folgender Curse von medicinischen Vorlesungen umfassen: Anatomie und Physiologie sechs Monate, fünf Stunden wöchentlich; praktische Anatomie sechs Monate; theoretische und praktische Chirurgie sechs

Monate, drei Stunden jede Woche; Geburtshülfe und Frauen- u. Kinderkrankheiten sechs Monate, drei Stunden jede Woche; theoretische und praktische Medicin (Therapie) sechs Monate, drei Stunden jede Woche. 5. Aus dem obigen Cursus von Vorlesungen sollen Candidaten während der ersten Periode des obigen Curriculum's besucht haben: praktische Chemie (in einem anerkannten Laboratorium) drei Monate, ein medicinisch-chirurgisches Hospital (vom Senate anerkannt), das wenigstens sechzig Betten enthält, zugleich mit darin erteilten klinischen Vorlesungen, wenigstens drei Stunden jede Woche, sechs Monate. 6. Und während der zweiten Periode praktische Geburtshülfe (in einem anerkannten Geburtshülfehospital) mit darin erteilten klinischen Vorlesungen für eine Periode von drei Monaten in einem Hospital von wenigstens dreißig Betten, oder sechs Monate in einem Hospital von nicht weniger als fünfzehn Betten; praktische Pharmacie drei Monate; ein medicinisch-chirurgisches Hospital (anerkannt vom Senate), das wenigstens sechzig Betten enthält, mit darin erteilten klinischen Vorlesungen, achtzehn Monate. 7. Candidaten sollen, bevor zum Grade eines M. D. zugelassen werden, zwei Examen bestehen, wovon das erste die Gegenstände der ersten Periode des Curriculum's das zweite die der zweiten Studienperiode umfaßt. Es soll den Studenten zustehen, sich für das erste Examen am Schlusse der ersten Periode des Curriculum's oder zu irgend einer späteren, vom Staate zu bestimmenden Zeit zu melden, bevor sie sich dem zweiten Examen unterziehen. 8. Durch die Stiftungsurkunde der Queens University wird von den Candidaten verlangt, daß sie wenigstens ein Drittel der Kurse der medicinischen Vorlesungen in einem der Queens Colleges besucht haben. Für den übrigen Theil der Vorlesungskurse werden beglaubigte Zeugnisse von den Professoren oder Lectoren an Universitäten, Colleges oder Schulen, die vom Senate der irländischen Queens University anerkannt sind, angenommen werden. 9. Candidaten müssen ebenso in einem der Queens Colleges Vorlesungen über eine neuere Sprache sechs Monate lang besucht haben. Vorlesungen über Naturphilosophie sechs Monate lang gehört haben (auch wird in diesen Gegenständen examinirt). 10. Die Prüfungen werden hauptsächlich nach bedruckten Papieren vorgenommen werden auf welche Antworten zu schreiben sind; aber den Examinatoren soll freistehen, solche mündliche Prüfung den Gegenständen, die auf dem Papier stehen, hinzuzufügen und solche Demonstrationen und Experimente zu verlangen, als sie für nöthig halten.

Juristische Facultät (Faculty of Laws).

Studenten, die das Immatriculationsexamen für die juristische Facultät in einem der königlichen Colleges bestanden und drei Jahre hi

durch den folgenden Studiencursus verfolgt haben, sollen zur Prüfung für das Diplom des Elementarrechts zugelassen werden:

Im ersten Jahre: Eigenthumsrecht und die Principien der Abtretung (Conveyancing);

Jurisprudenz.

Im zweiten Jahre: Billigkeitsrecht * (Equity) und Banquerott; Civilrecht.

Im dritten Jahre: Gemeines und Criminalrecht.

Candidaten für den Grad des L. L. B. (Legum Baccalaureus) werden zur Prüfung für diesen Grad von der Queens University in Irland zugelassen werden, falls sie bereits zu dem Grade eines Artium baccalaureus vorgeschritten sind, ferner die für den Elementarcursus der Faculty of Laws vorgeschriebenen Vorlesungen besucht und die bezüglichlichen Prüfungen vollendet und ebenso den folgenden Studiencursus verfolgt haben:

Im vierten Jahre: ein ausgedehnterer Studiencursus in den für den Elementarcursus bestimmten Gegenständen, zugleich mit einem Studiencursus im Geseze und im Processiren in den Courts of Common Law und in den of Equity; ferner in der medicinischen Jurisprudenz und im constitutionellen Rechte.

Candidaten für den Grad des L. L. D. (Legum Doctor) werden zur Prüfung für diesen Grad zugelassen werden, wenn drei Jahre seit der Erlangung des L. L. B.-Grades verfloßen sind.

Cursus für Civil-Ingenieurkunst (Civil Engineering).

(Nach der abändernden Verordnung des Universitäts-senates vom 31. October 1851.)

Studenten des Civilingenieurwesens sollen, nachdem sie immatriculirt worden, während wenigstens zweier Jahre an einem der königlichen Colleges den folgenden Studiencursus verfolgen:

Im ersten Jahre:

Mathematik	drei Cyklen.
Chemie	" "
Mineralogie, Geologie und physische Geographie	" "
Zeichnen	" "
Descriptive Geometrie, Feldmessen und Kartenzeichnen	" "

* Es gibt in England besondere Gerichtshöfe (Courts of Equity), welche ein kürzeres Verfahren als die anderen Gerichte haben, indem sie mehr nach dem, was vernünftig und billig erscheint, als nach dem geschriebenen Buchstaben entscheiden, nach welchem oft »summum jus summa injuria«.

Im zweiten Jahre:

Mathematik	drei Cypfe
Naturwissenschaft	" "
Bewegende Kräfte, Construction und Maschinentheorie	" "
Zeichnen	" "
Civil-Ingenieurkunst, einschließend die Principien der Baukunst und Ingenieur-Finanzwesen	" "

Ein Student, der den obigen Studiencursus in einem der irländisch Queens Colleges vollendet hat und während wenigstens zweier Jahre, in denen nicht mehr als eines mit seinem Collegecursus zusammenfallen da mit der Erlangung praktischer Kenntnisse in allen Zweigen des Ingenieurwesens und in der Ausführung von Gebäuden für öffentliche und Privatzwecke unter der Leitung eines von dem Collegefenate anerkannten Ingenieurs beschäftigt gewesen ist, soll zur Prüfung für das Diplom der Civil-Ingenieurkunst in der philosophischen Facultät zugelassen werden.

Agriculturcursus (abgeändert durch dieselbe Verordnung).

Studenten der Agricultur sollen, nachdem sie immatriculirt sind, einem der königlichen Colleges den folgenden Studiencursus während wenigstens zweier Jahre verfolgen:

Im ersten Jahre:

Naturwissenschaft	drei Cypfe
Chemie	" "
Principien der Zoologie und der Botanik	" "
Theorie der Agricultur	" "

Im zweiten Jahre:

Mineralogie, Geologie und physische Geographie	drei Cypfe
Feldmessen, Kartenzeichnen und Landbau-Architektur	" "
Geschichte und Krankheiten der dem Landbau zugehörigen Thiere	" "
Praktische Agricultur, einschließend Landbau, Finanz- und Rechnungswesen	" "

Studenten, die den obigen Cursus vollendet haben und ebenso Monate hindurch bei den praktischen Arbeiten auf einem Landgute unter Leitung eines von dem Collegefenate anerkannten Agriculturisten gegenwärtig gewesen sind, werden zur Prüfung für das Diplom der Agricultur in der philosophischen Facultät zugelassen werden. Studenten, die sich die Verwaltung von großen Gütern befähigen wollen, wird empfohlen, außerdem noch jährliche Unterrichtscurse 1. im Landherrs- und Pächter- und in den Elementen der Lehre von der Abtretung, 2. in den Elem

der Staatswirthschaft und der Statistik in ihrer Anwendung auf Agricultur und auf Landbau финанzen zu besuchen.

Zu Examinatoren dürfen vom Senate nicht Mitglieder des Senates selbst und keine Vicepräsidenten der Colleges erwählt werden. Für das mit dem März 1852 endende Jahr waren nur zwölf Examinatoren erforderlich; für das mit März 1853 endende dagegen wurden mehr als fünfundzwanzig vom Senate bestellt, die ausgezeichnetsten unter den Professoren und andern wissenschaftlich bedeutenden Männern des Landes, deren Gesammtheit „ein so achtungswerthes Collegium bildete, wie nur irgend eine Universität eins hätte aufstellen können“. Zene erste Prüfung fand vom 6. bis zum 13. October 1851 für die medicinische Doctorwürde und für Agriculturdiplome statt. Sieben von acht Studenten der königlichen Colleges, die sich der medicinischen Prüfung unterzogen, erhielten den Grad, und vier Candidaten für das Agriculturdiplom wurden alle tüchtig befunden. Außerdem wurden noch zwei Stipendien, jedes zu 30 £., auf die Empfehlung der Examinatoren, zwei Studenten, die im Fache der Medicin, und Stipendien zu 20 £. zwei anderen, die im Fache der Agricultur am besten geantwortet hatten, ertheilt. Es finden nämlich außer den Prüfungen für die Grade noch sogenannte Honor Examinations zur Erlangung von Stipendien (exhibitions) und von Medaillen statt. Der Universitätsbericht enthält für die auf September und October 1852 angelegten Prüfungen die Ausschreibung von zwölf Stipendien (25 und 15 £.) und von zehn Medaillen (jede 5 £. werth) für zehn verschiedene Gegenstände der philosophischen Facultät (alte classische Sprachen und Litteratur, englische Sprache und Litteratur, neuere auswärtige Sprachen [Französisch, Deutsch oder auch noch Italienisch], Logik und Metaphysik, Jurisprudenz und politische Oekonomie, Mathematik, Naturphilosophie, Chemie und chemische Physik, Naturwissenschaften [Zoologie, Geologie und physische Geographie], endlich celtische Sprachen), so wie auch Stipendien und Medaillen für Studenten der Medicin, der Jurisprudenz, der Civil-Ingenieurkunst und der Agricultur, und detaillirt bei dem der aufgeführten Gegenstände sehr genau die Materien, auf welche Prüfungen sich beziehen sollen.

Daß die Zahl der Candidaten in dem ersten Jahre noch nicht groß kommt daher, daß die Colleges noch nicht lange genug in Wirklichkeit standen, um Studenten den über die Prüfungen erlassenen Bestimmungen gemäß, namentlich in der philosophischen Facultät, gehörig zu vorbereiten zu können. Die zweite Prüfung (vom Herbst 1852), welche der Bericht des Präsidenten des Belfast-College bereits genaue Beschreibung gibt, war im Verhältniß zu der ersten schon sehr umfanglich. 43 Studenten wurden zu D. M., dreiundzwanzig zu Bachelors of Arts

befördert, drei erhielten das Diploma of Elementary Law, drei das Agriculturdiplom; außerdem wurden noch zwanzig Honors (Stipendien und Medaillen) an Studenten verliehen. Die Feierlichkeit der Promoti und der Vertheilung der Belohnungen fand nach demselben Berichte der St. Patrickshalle des Dubliner Schlosses in Gegenwart des Lord Statthalters, Grafen von Eglinton, und dessen Gemahlin und einer glänzenden Versammlung von Männern der höchsten Aemter und Würd und von hohem litterarischem Rufe statt. Der erhebende und großartige Eindruck derselben hat den Präsidenten des Belfast-College, Herrn Hem bestimmt, seinem Jahresberichte eine vollständige Erzählung des Hergangs bei dieser Versammlung und einen Abdruck der vom Vizekanzler und des Grafen selbst gehaltenen Reden als Anhang beizufügen.

Bei allen Versammlungen, die der Senat zum Behufe der Beförderung zu akademischen Würden hält, müssen die Mitglieder desselben dem vollen Ornat, den sie gemäß den Graden, welchen sie selbst besitzen oder gemäß den von ihnen bekleideten Aemtern zu tragen berechtigt sind, erscheinen; und welches Mitglied keinen Grad oder kein Amt inne hat, muß den Mantel eines Master of Arts tragen. Die Candidaten der Grade sollen in dem Costüme ihres Collegeranges und mit dem Hute des Grades, um welchen sie sich bewerben, erscheinen. Wenn sie dem Senate durch die Präsidenten ihrer bezüglichen Colleges vorgestellt sind und der Secretär bescheinigt hat, daß die Honorare für die Grade ihnen bezahlt worden und daß sie die Prüfungen bestanden haben, unterschreiben sie das Universitätsverzeichnis, während der Kanzler oder der Vizekanzler sie zu den Graden befördert mit der Formel: „Mit meiner Auctorität als Kanzler (oder Vizekanzler) lasse ich Sie () der Würde eines () zu!“

Der Grad eines M. D. kostet 5 £., der eines A. M. 1 £., der eines A. B. Für das Diploma of Elementary Law wird bezahlt 2 £., für das Ingenieurdiplom 3 £., für das Agriculturdiplom 2 £.

Die Ausgaben der Universität sind für das mit dem 31. März 1886 endende Jahr also zusammengestellt:

Salare der Examinatoren	1000 £.
Salär des Secretärs	250 „
Für Anzeigen, Post, Boten, amtliche Ausgaben	180 „
Stipendien und Medaillen	465 „
	1895 £.

Davon gehen ab als wahrscheinlicher Belauf der

Honorare für akademische Würden	185 £.
---------------------------------	--------

Bleibt als wahrscheinlich zu verlangende Summe	1710 £.
--	---------------

Robert Ball, LL. D. (Secretär)

Der Parlamentsbeitrag für 1851 betrug 1620 £. Die Mitglieder des Senats scheinen nach der vorstehenden Abrechnung als solche unbesoldet zu sein.

Die drei Colleges zu Belfast, Cork und Galway constituiren die königliche Universität von Irland. Gestiftet durch Parlamentsacte von 1844/45 auf Betrieb Sir Robert Peel's, wurden sie im Jahr 1849 eröffnet. Und zwar wurden die Anstalten zu Cork und Galway ganz neu geschaffen; in Belfast dagegen bestand schon seit etwa 1820 das sogenannte Royal Academical Institution, worin Philosophie, Theologie und Medicin gelehrt wurde. Dasselbe ist zum Theil in das College übergegangen, obwohl es noch immer in gewisser Weise neben demselben besteht und z. B. seine Säle gegen eine jährliche Rente zur Benutzung für die anatomischen Sectionen dem College überläßt. Der Graf von Wington, der letzte Lord-Statthalter, rühmt die geschmackvolle Manier, in welcher die drei Anstalten erbaut seien. Der ursprüngliche Plan für dieselben und die darnach bemessene Geldbewilligung des Parlaments war aber zu schmal und nicht entfernt zur Erfüllung der an eine Universität stellenden Ansprüche genügend. Zwar war die anfangs auf zwölf für jedes College bestimmte Zahl der Professoren sehr bald auf zwanzig, später bis auf dreißig und mehr erhöht, und sind trotz der geringen Gehalte* allen Zeugnissen der Visitatoren und des Universitäts senates zufolge durch die trefflichen Bemühungen des Grafen Clarendon für diese ausgezeichneten Männer gewonnen worden, die durch ihre Gelehrsamkeit der englischen Universität zur Zierde gereichen würden und die die größten Anstrengungen machen, um die ihnen anbefohlenen Anstalten zur Blüthe zu führen. Wenn aber auch hinsichtlich dieses ersten Erfordernisses der Unterricht aufs beste versorgt worden ist, so hat doch die Stifftung viel zu wenig auf die nothwendigen sachlichen Hülfsmittel desselben Bedacht genommen. Die zur Anschaffung von Büchern und „philosophischen Apparaten“ bewilligten 4000 £. reichten nicht hin, um auch nur das Nothwendigste dafür zu erwerben.

In Belfast, dem besuchtesten der Colleges, über welches nähere Details vorliegen, fehlt, wie schon erwähnt, ein anatomischer Saal; so müssen die Demonstrationen in Räumen ausgeführt werden, die eine halbe Stunde von dem Collegegebäude, wo die Vorlesungen gehalten werden und die nothwendigen Hülfsmittel zur Erläuterung dieser sich befinden, entfernt liegen. Es ist mehrmals vorgekommen, daß Professoren Bücher und Apparate

* Der Gehalt eines Collegeprofessors ist nur auf circa 250 £. angegeben worden. Dazu kommen noch die Studentenhonorare.

von England oder von Schottland leihen mußten. Außer den Studenten honoraren sind keine Hülfsmittel da, um irgend etwas anzuschaffen; den die Staatsunterstützung beschränkt sich auf die Gehalte des Präsidenten (Rectors), des Vicepräsidenten, der Professoren, der sonstigen Beamten und auf die Unterhaltung eines Rentamtes. Indessen hat der gute Einfluß der Professoren selbst und der Bürger vielen Mängeln nach und nach abgeholfen. Das Belfast-College erhielt im Jahre 1851 mehrere astronomische Hülfsmittel von den Observatorien zu Armagh und Kew. Durch Verwendung des königlichen Astronomen von England kam gegen Ende desselben Jahres ein Mauercirkel dahin, der am Cap der guten Hoffnung in Gebrauch gewesen war und eine zeitlang im Observatorium zu Greenwhich sich befunden hatte. Um diese Instrumente unterzubringen, ward unter den Professoren des College und den übrigen Einwohnern der Stadt, an deren Spitze sich der Lord-Bischof der Diocese stellte, eine Sammlung durch Unterschrift eröffnet und so ein Observatorium erbaut, das im Jahre 1852 bereits benutzt werden konnte. Wenn man sich also auch in dringenden Fällen auf Privatwegen selbst zu helfen weiß und der patriotischen Willen dazu hat, so hemmt doch der immer fühlbare Mangel an Gegenständen, die zur Erläuterung des Unterrichtes unentbehrlich, die Anstrengungen der Professoren in hohem Grade und entmuthigt ihren Eifer. Die Präsidenten haben der Regierung wegen des Uebelstandes neuerdings Vorstellungen gemacht, und insbesondere hat der von Belfast an welches College die meisten Ansprüche von Seiten des Publicum erhoben werden, Herr Schuldhams Henry, in seinem statutenmäßig dem Parlamente vorzulegenden Berichte denselben ausführlich dargelegt. Es ist daher auch zu erwarten, daß die noch übrigen dringendsten Bedürfnisse in kurzem befriedigt werden und daß im gegenwärtigen Augenblicke viel davon schon befriedigt ist. Ueberhaupt aber können Institute mit so umfangreichen Zwecken nicht gleich im Anfange mit allem versehen sein; vielmehr wird auch bei der freigebigsten Beihülfe des Staates noch lange Zeit noch Wichtiges übrig bleiben, das erst nach und nach in dem Maße, als die Anstalten Anziehungspunkte für die Bevölkerung des Landes geworden sind, zu der erforderlichen Ausdehnung und Vollkommenheit gelangt.

Neben der Beschränktheit der äußern Hülfsmittel bildet die Höhe der Studentenhonorare einen stark hervorgehobenen Klagepunkt der Präsidenten namentlich desjenigen für Galway, welches in der ärmsten Gegend des Landes liegt. Die Studenten haben in den drei Städten selbst für Kost und Logis zu sorgen, und es wird daher, um mehr Landesjünglinge bisher den Besuch der Anstalten zu ermöglichen, lebhaft gewünscht, die Honorare für den Unterricht entweder bloß nominell gemacht, wie

Schottland, oder wenigstens bedeutend herabgesetzt werden. * Die Autoritäten der Colleges haben sich auch dieses Umstandes wegen an die Regierung gewendet und insbesondere die Errichtung von Halls oder Logishäusern für die Studenten empfohlen.

Die Zahl der Studenten in den drei Colleges zusammen betrug im vorigen Jahre über 400; von diesen kommen auf Belfast allein, welches in der nördlichen Provinz Ulster, dem am meisten von Protestanten colonisirten, reichsten und der Bildung am eifrigsten nachstrebenden Theile der Insel liegt, fast 200; die wenigsten (130) auf Galway; von den für diese Anstalt sich meldenden Schülern müssen viele wegen allzu großer Unwissenheit zurückgewiesen werden; in der Mitte steht Cork mit circa 150 Studirenden. Die Besucherzahl nimmt in allen dreien zu, trotz des ungünstigen Zustandes, in welchem das Land im Allgemeinen sich befindet.

Statutengemäß stehen die Colleges allen Religionsparteien des Landes offen. Sie sind weltliche Anstalten ohne theologische Facultät und ohne einen im Auftrage des Staates innerhalb ihrer Mauern erteilten Religionsunterricht. Für die Stellung dieses letzteren und für die ganze Auseinandersetzung mit der Religion und deren abweichenden Bekenntnissen haben die schon seit 1833 bestehenden und zu rascher Blüthe gelangten irischen Nationalschulen das Vorbild abgegeben. Der Vizekanzler, Majore Brady, sagt in seiner bei der Promotionsfeierlichkeit vom vorigen Jahre (s. oben) in Dublin gehaltenen Rede darüber Folgendes: „In diesen Instituten dürfen die Studenten nicht nach Zufall sich einlogiren, wo sie Lust haben, sondern es müssen in den einzelnen Städten Wohnplätze von den Autoritäten ausgewählt und genehmigt werden; und außerdem müssen die Diener der verschiedenen Religionsparteien, zu welchen Studenten gehören, Individuen anstellen, deren Pflicht es ist, sich in moralischer und religiöser Beziehung der Studenten anzunehmen. Ich erwähne hiefür auf das, was das Statut der Anstalten in dieser Beziehung sagt. In dem Capitel, welches die Wohnungen der Studenten und die Visitatoren dieser Wohnungen (Deans of Residences) betrifft, ausdrücklich erklärt, daß Ihre Majestät Visitatoren anstellen soll, denen die moralische Beaufsichtigung und das geistliche Amt bei den in den genehmigten Logishäusern wohnenden Studenten ihrer respectiven Glau-

* Der Student zahlt nach einer mir von kundiger Seite gemachten Angabe 2 £. das Jahr für die Vorlesung; so kosten manchen allein die Honorare gegen 200 Rthlr. das Jahr. Im Ganzen braucht ein Student 80—100 £. jährlich für Honorare, Wohnung und Kost.

bensbekenntnisse übertragen wird; und daß diese Visitatoren Vollmacht haben sollen, die genehmigten Logishäuser, in welchen Studenten wohnen zu besuchen, um solchen Religionsunterricht zu ertheilen, und ebenso die Erlaubniß haben, mit ihren Bischöfen, Moderatoren (eine Würde des Presbyterianer) und anderen kirchlichen Autoritäten zu conferiren, um Anordnungen für die gebührende Beobachtung ihrer religiösen Pflichten zu treffen und deren regelmäßigen Besuch des Gottesdienstes zu sichern; und sind die Visitatoren angewiesen, jährlich an die Häupter der Colleges über das Verhalten der Studenten in diesen Beziehungen Bericht zu erstatten. In Belfast befinden sich vier solche Deans of Residences, einer für die zur General Assembly der presbyterianischen Kirche in Irland gehörende Studenten, einer für die sogenannten Nichtsubscribenten der Presbyteriane, einer für die Mitglieder der Episkopalkirche und einer für die Wesleyan (Methodisten). Warum kein katholischer, davon tiefer unten. Diese Visitatoren geben nun nicht etwa, wie man aus den obigen Bemerkungen schließen könnte, den einzelnen Studenten auf deren Zimmern Religion unterrichtet oder halten dort mit ihnen Andacht, sondern sie lassen diejenige welche ihres Glaubens sind, ein oder mehrmals die Woche zu sich kommen um dort die religiöse Fortbildung derselben zu bewerkstelligen. Sie sind eine Art polizeilicher Beamten über die Studenten, die im Besonderen darauf zu sehen haben, daß diese in guten Häusern untergebracht werden und ein anständiges Verhalten beobachten.

Die Unterrichtsgegenstände, die in allen drei Colleges im Gange sind, dieselben sind, entnehmen wir einer Tabelle des Berichtes über Cork, vom Jahre 1851/52 117 immatriculirte Studenten neben 32 nichtimmatriculirten, und zwar 55 zur philosophischen Facultät gehörige, 37 Medicin, 4 Juristen, 14 der Civilingenieurkunst Beflissene und 7 Defonomen befanden. Für die Course zum Behufe der Erlangung des Grades eines Bachelor of Arts und von Auszeichnungen (Honors) in der philosophischen Facultät sind hier zehn Professoren angestellt, und zwar fünf für die litterarischen Course und fünf für die realistischen. In der medicinischen Facultät sind neun Professoren und der Anatomiedemonstrator beschäftigt in dem Course für das Diplom der Civilingenieurkunst fünf Professoren, in dem für das Diplom der Agricultur sechs Professoren und Rector der Thierarzneikunst.

Classen.	Zahl der wöchentlich. Lect.	Zahl der Lect. im Course.	Zahl d. besuchenden Studenten.
Griechische Sprache	9 bis 10	219	29
Lateinische Sprache	10	211	37
Englische Sprache und Litteratur	3 bis 4	74	34

Classen.	Zahl der wö- chentl. Lect.	Zahl der Lect. im Cursus.	Zahl d. besuch. Studenten.
französische Sprache	10	192	35
Deutsche und italienische Sprache	5	122	9
Griechische Sprachen	3	57	2
Mathematik	8 bis 10	200	41
Naturphilosophie	kein Bericht geliefert.		
Chemie	3	70	50
Praktische Chemie	3	55	19
Naturgeschichte	5	75	32
Medicinische Botanik	5	60	17
Logik	3	37	19
Metaphysik	3	37	7
Staatswirthschaftslehre u. Jurisprudenz	4	34	12
Geologie und Mineralogie	3	70	18
Ingenieurkunst und Feldmessen	5	114	21
Agriculltur	6	130	8
Anatomie und Physiologie	5	120	42
Praktische Anatomie	6	140	29
Medicinische Praxis	3	68	11
Chirurgische Praxis	3	62	14
Materna Medica	3	64	18
Geburtshülfe	3	62	8
Englische Gesezskunde	kein Bericht geliefert.		
Jurisprudenz und Civilgesezskunde	8	48	3
Pharmazie	3	54	3

Die Unterrichtsgegenstände werden vom Council (Senate) des College, im Vereine der Professoren, bestimmt, welches auch die Immatriculation vor sich hat und die Prüfungen abhält, denen sich die Studenten alle Jahre zu unterziehen haben. In Belfast fand eine solche Prüfung im October 1852 statt, und waren zum Behufe derselben die Studenten nach der Zahl der Jahre, die sie bereits studirt hatten, in vier Abtheilungen getheilt. Solche Prüfungen während der Zeit des Studirens werden in Großbritannien und Irland für nothwendig gehalten, damit ein starker Antriebsmittel für fortwährende Anstrengung der einzelnen Studenten sei. Eine solche Vernachlässigung alles Studiums, wie an deutschen Universitäten, namentlich in den ersten Jahren des Besuches, vorkommt, ist hier nicht möglich. Auch der Unterricht selbst besteht nicht in bloßem Vorlesen, sondern ist mit examinirender Wiederholung fortwährend durchsetzt. Dadurch wird die Aufmerksamkeit gesichert (Belfastbericht, S. 6),

die Studenten müssen die einzelnen Vorlesungen unausgesetzt besuchen und wird von diesem Fleiße die Ertheilung von Graden und Diplomen abhängig gemacht. In Belfast ist bestimmt, daß, wer in einer Session nicht fünf Sechstel der Vorlesungen besucht hat, kein Certificat erhält. Mit ganz wenigen Ausnahmen wird der Fleiß der Studenten, sowohl häusliche als der im Besuche der Vorlesungen, in den Berichten rühmend anerkannt, und ebenso geben die Deans of Residences dem sittlichen Verhalten derselben ein im höchsten Grade belobendes Zeugniß.

Das letztere geschah bei der Visitation, die im Mai 1852 gegen die Anordnung, daß alle drei Jahre solch eine Untersuchung stattfinden soll, in den drei Colleges abgehalten wurde. Das visitirte Collegium bestand in Belfast aus dem Herzog von Leicestershire, dem Kanzler der Universität, Magister Brady, dem Baron Greene, dem Bischof von Dromore und Connor und Dromore und dem Rev. Dr. Coulter, Moderator der General Assembly der Presbyterianer; in Cork aus dem Erzbischof von Dublin, dem Lord-Bischof von Cork, dem Vizekanzler, dem Baron Greene, dem Präsidenten des Collegiums der Aerzte und dem Präsidenten des Collegiums der Wundärzte (die letzteren beiden wurden hier zugezogen, weil eine Appellation des Dr. Alcock gegen gewisse Beschlüsse des Collegienathes über die Leitung des Departements der praktischen Anatomie entschieden war); in Galway nur aus dem Vizekanzler, dem Lord-Bischof von Tuam, dem Baronet Sir Henry Marsh und dem Baron O'Connell. Professoren und Studenten waren während der Visitation zusammengekommen und antworteten bei der Verlesung ihrer Namen aus dem Verzeichnisse. In Belfast und in Galway war die Beschwerde eines Studenten gegen die Bestimmung des bezüglichen Collegienathes zu entscheiden, nirgends trat die geringste Klage über unmoralisches Verhalten von Studenten oder ein Beweis von Zerwürfniß zwischen Studenten und Professoren oder dieser unter einander hervor; vielmehr gewannen die Visitatoren überall die Ueberzeugung von dem besten Willen aller Mitglieder zur Verherrlichung der Anstalten, und bemerkte der Vizekanzler in dem Bericht über Galway, „er habe alle drei Institute bewundernswerth gefunden, die Zwecke zu erfüllen, für die sie gegründet worden, nämlich eine gesunde und werthvolle Erziehung den jungen Männern des Landes mitzutheilen; sie, die Visitatoren, hätten von dem Präsidenten jeden gehört, daß gute Ordnung unter ihnen herrsche, und die Deans of Residences hätten rühmende Berichte von der Beobachtung der religiösen Pflichten gegeben; während der ganzen Visitation sei keine Klage Grund des moralischen Betragens eines Individuums ihnen vorgekommen; nur gewisse Zweifel über den Sinn einzelner Bestimmungen

Statuten, welche letztere von neuerem Datum seien, wären von ihnen zu entscheiden gewesen.“

Da die katholische Geistlichkeit in früherer Zeit fortwährend Klage geführt hat über die traurige Unwissenheit, in welcher das ihr übergebene Volk gelassen werde; da sie ferner die solcher Unwissenheit abhelfenden Nationalschulen mit wenigen Ausnahmen einzelner Eiferer bis zu den letzten Jahren freudig unterstützt hat, so würde ihre Feindschaft gegen sie auf ganz denselben Principien wie jene Elementarschulen, vor allem zur Hebung der katholischen Bevölkerung von Staatsmännern, die eben diese Bevölkerung erst vor kurzem wesentliche Dienste geleistet, gegründeten Colleges unerklärlich sein, wenn man nicht eben aus dem Umstande, daß der Eifer der Hierarchie sich später auch gegen die Nationalschulen gerichtet hat, im Zusammenhange mit den massenhaften Uebergängen zum Protestantismus, die in den letzten Jahren in Irland stattgefunden, den Schluß ziehen müßte, es sei der Hierarchie in größerem Umfange klar geworden, was Anfangs nur wenigen Mitgliedern derselben einleuchtete, daß ein auf Grundlage der Gleichstellung und Vereinigung der Religionsparteien ertheilter weltlicher Unterricht einerseits schon durch den Verkehr relativ aufgeklärter Protestanten mit unerleuchteten Katholiken, andererseits aber durch den Charakter reiner Wissenschaftlichkeit, den ein von der Kirche unabhängiger Religionsunterricht nothwendigerweise annimmt, — ein Charakter, der aller überlieferten Gewohnheit der Kirche widerstrebt, — der katholischen Sache in hohem Grade gefährlich sei. Diese Feindschaft ist sich denn sowohl direct in heftigen Angriffen auf Kanzeln und in dem dem Katholicismus dienenden Blättern (namentlich in dem berühmten *Tablet*) als indirect in Entziehung jedweder Unterstützung kundgethan. Aber die letztere Weise theilt der Bericht aus Galway, der einzige, der sich vor dem Eingehen in den Gegenstand nicht gescheut hat, Einzelheiten mit. „Bei der ersten Eröffnung des College“, heißt es darin, „stellte Erw. Majestät, immer besorgt für die Wohlfahrt Ihres Volkes, einen katholischen Dean of Residences an, dessen Obliegenheiten durchaus darauf beschränkt waren, die geistlichen Interessen der katholischen Studenten zu überwachen und ihnen Religionsunterricht zu ertheilen. Die Erfüllung dieser Geschäfte war durch die Collegeautoritäten so bequem wie nur möglich gemacht, und der achtbare Herr, welcher dem Amte vorstand, vollzog dieselben mit unermüdetem Eifer. Gewiß, wenn auch die anderen zahlreichen Sicherheiten, wodurch der Glaube und die Moralität der Studenten ringsum geschützt sind, vergessen werden könnten, so war dieses in sich selbst eine Vorkehrung, die Vertrauen einflößen und Verdacht stillen mußte; und gewiß hätte der fernere Verlauf, den diese wachsame Sorgfalt für der Studenten

Wohlfahrt schon andeutet, dazu beitragen müssen, einem für solche Zweie errichteten Amte Wirksamkeit zu verleihen. Weit entfernt, daß es da kam, muß ich mit Bedauern bemerken, daß die Erfüllung der heiligen Pflichten jenes Amtes unterbrochen worden und die katholischen Studenten die J. M. College besuchen, der geistlichen Controle und Unterweisung beraubt worden sind, die von Ew. Majestät in so liberaler Weise für vorgesehen war. — Unter den Aemtern des College ist das des Vizepräsidenten vielleicht dasjenige, welches dem Inhaber den weitesten Antheil bei der Leitung der Anstalt verleiht. Sein Geschäftskreis dehnt sich über jedes Departement aus. Die Hörsäle sind für seine Kenntnisaufnahme und Obergewalt stets offen, und die Natur seines Amtes selbst nöthigt ihn dazu, eine vollkommene und beständige Einsicht in die Wirksamkeit des ganzen Institutes zu nehmen. Wenn durch irgend eine Möglichkeit eine Gefahr für die religiösen oder moralischen Pflichten einer Classe Studenten erwachsen konnte, so mußte es mit seiner vollständigen Kenntniß geschehen. Dieses wichtige Amt ward nach dem Tode des letzten hochgeachteten Präsidenten einem katholischen Geistlichen übertragen, dessen Charakter und Talente die wachsamste und treueste Erfüllung seiner Pflichten verbürgten. So war wiederum ein neuer Beweis von der Entschlüsse der Regierung geliefert, den Katholiken noch nachträglich eine Versicherung darüber zu geben, daß man ihre besonderen Religionspflichten in keiner Weise anzutasten geneigt sei. Dieser Gentleman zog sich ebensoviele zurück von einem Posten, den seine Tugenden geziert haben würden. Die Wissenschaft der Geschichte, welche Gegenstände behandelt, die eigentlich mit religiösen Betrachtungen sich verflechten, war demselben ehrwürdigen Herrn übertragen, der das Amt eines Vizepräsidenten verwaltete, ohne daß, wie ich erfreut bin, mittheilen zu können, auch ein Murren der Mißbilligung oder des Argwohns in den Reihen hochkirchlichen und der presbyterianischen Studenten sich kundgab. * Wenn ein katholischer Geistlicher Geschichte lehrt, so konnte, wie man hätte denken sollen, kaum einige Gefahr für katholische Studenten vorausgesetzt werden. Nichtsdestoweniger ward der ehrwürdige Herr genöthigt, zugleich mit dem Amte eines Vizepräsidenten auch von dem Lehrstuhle für die Geschichte abzutreten.“ Dies sind ein paar Beispiele von dem durchgreifenden Bemühen des hohen Klerus, die Colleges zu isoliren. Hätten die anderen Vizepräsidenten in den Stoff eingehen wollen, so würden sie viele andere ha-

* Man wird hier nothwendig zu der Frage veranlaßt, wie jener ehrwürdige die Geschichte der Reformation und die Masse der mit ihr in Zusammenhang stehenden Stoffe behandelt haben würde, ohne entweder seine kirchlichen Obern und seine kirchliche Stellung oder seine protestantischen Zuhörer zu beleidigen.

hinzufügen können. Auch in Belfast wird kein Dean of Residences für die katholischen Studenten erwähnt, wohl aber einer in Cork. Trotz des Entgegenarbeitens von Seiten der Geistlichkeit hat die Zahl der katholischen Studenten nicht abgenommen und bilden dieselben in Cork und Galway sogar die Mehrzahl. Unter den 130 Studenten Galway's sind 67 Katholiken, unter den 117 immatriculirten Studenten Corks in der letzten Session 63; in Belfast, wo die meisten Religionsparteien vereinigt sind (die Tabelle zählt zehn Rubriken auf), waren von den 189 Studenten der letzten Session 14 Katholiken, dagegen 105 der größern Partei der Protestanten (der General Assembly) angehörige.

Wenn die Queens Colleges der Aufklärung, der gründlichen Bildung und damit der moralischen und materiellen Erhebung der Einwohner Voranschub leisten und immer größeren zu leisten versprechen, so dient dagegen ein anderes Institut, das von der Regierung mit nicht weniger als 30,000 £. jährlich unterstützt wird, so viel an ihm ist, zum moralischen und intellectuellen Schaden des Landes. Wir meinen das katholische Priesterseminar zu Maynooth, einem vier deutsche Meilen nördlich von Dublin liegenden Orte mit kaum 400 Einwohnern. Seitdem diese Stiftung der katholischen Kirche Irlands aus der Menge der Priesterseminare des Landes, von denen fast in jedem Bischofsstuhle sich eines findet, von der Regierung herausgenommen ist, um in der liberalsten Weise dotirt zu werden, gehen die zu Priestern bestimmten irländischen Bauernsöhne nur noch ausnahmsweise zum Besuche ihrer Einschulung nach Frankreich oder nach Rom, wo ihr Geist schon in Folge der Verbringung in ein anderes Land einigermaßen geweckt und für freiere Ansichten, wenn auch meistentheils ganz ohne Willen der ausländischen Lehrer, empfänglich gemacht wurde, sondern begeben sich die allermeisten in die enge Enge dieser irländischen klösterlichen Anstalt, die in jeder Beziehung sehr gut ist, daß kein Funke des Lichts und kein Same höherer Bildung in die umnachteten Geister falle. Das Ziel Maynooths ist: vollendete Sklaven Roms zu bilden, jede Anlage zu selbständigem Denken und Streben niederzudrücken und die Zöglinge dahin zu bringen, daß sie in ihrem ganzen späteren Wirken nur auf das Commandowort ihrer geistlichen Obern hören, Handlanger für die höheren und überall gleichmäßig gehaltene und mit gleicher Hartnäckigkeit verfolgten Zwecke der Hierarchie werden. Die beiden Hauptträger dieser Zwecke sind für Irland (wie in England Cardinal Wiseman, in Oesterreich Schwarzenberg, in Preußen vor kurzem Diepenbroock und Arnoldi) der Bischof von Tuam, M'Hale, und der jetzige Erzbischof von Dublin, Paul Cullen (Nachfolger des liberalen und sehr verdienten Daniel Murray); jener mehr feurig und beredt, dieser

mehr ein kalter, schweigsamer Politiker; beide übrigens sehr begabte Männer aber unbedingte Diener der höheren Macht in Rom, wo der letztere ausgebildet ist, und geschworne Feinde des protestantischen Namens. Pausanias hat wie alle, welche von den Leitern der Hierarchie und von den ihr dienenden Orden als im höheren Sinne brauchbare Werkzeuge ersehen werden, eine sehr schnelle Laufbahn von einem einfachen Landpfarrer in Irland zum Bischof in Armagh und von da zum Erzbischof in Dublin gemacht. Ihre Wirksamkeit greift in alles ein, in das praktische Leben und in das Schulwesen so gut wie in das rein Kirchliche, und sie bedienen sich nicht bloß der alten ausgetretenen, sondern auch der modernen Mittel, wie der Journallitteratur, der Einwirkung auf die Wahlen, der Parteibildung und der Parteikämpfe im Parlament, des Vereinswesens u. s. w. zum dreifachen Ziele der Reinigung Irlands von aller Kezerei der unbedingten Unabhängigkeit der Kirche vom Staate und der Herrschaft derselben auf dem Gebiete aller geistigen Thätigkeit. Als eines der gefälligsten Elemente zur Abwendung des Volkes von der Glaubensstreue und dem unbedingten Gehorsam gegen die gemeinsame Mutter, — Eigenschaften, die in keinem Volke der Erde mehr hervorgeleuchtet haben und nicht hervorleuchten als gerade in Irland, — erscheinen ihnen die gemeinsamen Universitätsinstitute, die ihnen schon deshalb sehr widerlich sein mußten, weil sie, von protestantischen Ministern gegründet, die alleinseeligmachende Kirche in keinem Punkte bevorzugten. Sie erwirkten daher von Rom das Verbot ihres Besuches, und die Consequenz trieb sie dazu fort, auch früher von der Geistlichkeit mit Dank aufgenommenen und vielfach gesegneten Nationalschulen in die gleiche Verdammniß zu thun. Der Erfolg des Bannes blieb jedoch weit unter der Erwartung; dem Volke lagen unzweideutige Beweise von der Nützlichkeit der angegriffenen und in das Leben bereits eingebürgerten Anstalten vor; die Uebertritte zum Protestantismus wurden immer zahlreicher; die Anstalten stiegen — vielleicht nicht so schnell, als sie ohne das kirchliche Verbot gestiegen sein würden, aber sie stiegen doch, und ihr blühendes Fortbestehen ist eine der größten Demüthigungen ihrer Feinde. Die zuletzt ausgespielte Karte war „katholische Vertheidigungsverein“, in welchem das ganze gläubige Irland zum Widerstande sich vereinigen sollte. Aber der Fanatismus fehlte; der Regierung ward zwar in dem Fortführen und Zurschutragen der Bischofstitel glücklich getrozt; das Volk aber ließ die Zeit D’Connell’s nicht wieder erstehen. In fünfzig Jahren werden — so prophezeien englische Blätter — in Folge der Auswanderung der Celten aus Irland und der massenhaften Abwendung vom Katholicismus die Befolgen dieses letzteren auf der Insel in der entschiedensten Minderheit sich befinden.

Es datirt das herausfordernde Verfahren der katholischen Hierarchie in Irland und England seit der Emancipation der Katholiken im Jahre 1831. Diese Maßregel der Gerechtigkeit ist auf katholischer Seite als Schwäche aufgefaßt worden. Die Partei, welche überall die Alleinherrschaft der heiligen Kirche anstrebt, sah in ihr nur ein Zugeständniß, das sie entschlossen war, zum Ausgangspuncte noch viel größerer Zugeständnisse und der endlichen Unterdrückung der jetzt leider gleichberechtigten und in mancher Beziehung sogar noch bevorzugten Abtrünnigen zu machen. Die Rückbefehrung Englands ward, seitdem auf hochkirchlicher Seite die Puseyiten sich breit machten und sogar mehrere vom hohen Adel gewonnen hatten, ganz ernsthaft als eine der Erfüllung nahe stehende Hoffnung aufgestellt und mit allen Mitteln betrieben, bis in der letzten Zeit die Sendung des Cardinals Wiseman einen derben Rückschlag veranlaßt und die Nothwendigkeit gezeigt hat, gegen die katholischen Wühler die scharfe Seite zu kehren.

In Maynooth hat denn diese Propaganda ihr eigentliches Bollwerk errichtet. Die Unterstützung wird vom Staate angenommen, aber man ist weit entfernt, sich dadurch irgendwie bestechen zu lassen; man erzieht vielmehr im Geiste unverföhnlicher Feindschaft gegen den Protestantismus. Dies jedoch ohne wahrhaftes Bemühen um diejenige wissenschaftliche und Verstandesbildung, die den Kampf gegen die Halbheiten jenes wirksam aufnehmen könnte; — was in Maynooth betrieben wird, ist höchstens das Einlernen gewisser einmal ausgeprägter, nicht selbständig durchdachter Behauptungen und Phrasen, die als fertige Waffe gedankenlos gebraucht werden. Der Zweck der traurigen Exercitien ist nichts weniger als die Anleitung zu selbständigem Denken, vielmehr neben gewissen Kenntnissen eine derartige Verdümpfung des Geistes, daß er nichts weiter als das Richtigtheilte ohne Grübeln und Forschen wiedergibt und nur etwa in der verschiedenen Anordnung die Individualität abspiegelt. Dieses Ziel verfolgen alle dem Katholicismus geweihten Unterrichtsanstalten und insbesondere die Priesterseminarien; in Maynooth wird es auf die Spitze getrieben. Wenn dennoch auch von dort dann und wann noch Gelehrte kommen, die mehr sind als abgerichtete Soldaten der Kirche, so bestätigen sie nur den Satz: *Naturam expellas furca, tamen usque recurret*. Die Hauptsache des Tagewerkes in Maynooth besteht in stundenlangem steten Durchlesen von Gebeten; gleich von früh 4 bis 8 Uhr Morgens (nach einer mir von verlässlicher Seite gemachten Angabe) alle Jünger genöthigt, ein jeder unablässig vor lateinischen Gebetbüchern zu sitzen; um das geeignetste Mittel, um den darauf folgenden Unterricht mit möglichst stumpfer Passivität aufnehmen zu lassen. Außer den herkömm-

lichen theologischen Disciplinen wird hauptsächlich noch Logik und Studi der Kirchenväter betrieben; die eigentliche Philosophie und die heidnische Classiker würden den Geist auf falsche Wege leiten. Uebrigens wird Unterrichtsplan nicht bekannt gemacht und die einsame Anstalt hält in möglichst tiefes Dunkel. Die gewöhnliche Bildungszeit ihrer Zöglinge ist sieben bis acht Jahre. Der Bestand derselben datirt sich seit ungefahr vierzig Jahren. Die Professoren werden von den katholischen Bischöfen angestellt; sie bilden in ihrer Vereinigung den dirigirenden Körper, sogenannte Council des College.

Aus der Schulstube.

Von E. G. Scheibert.

Reunter Artikel *: Die mechanischen und stumpfen, träumerischen und zerstreuten, verworrenen und kritischen Köpfe.

Wie sehr auch zu fürchten steht, daß den Lesern diese Betrachtungen über die geistigen Schülerindividualitäten langweilig werden möchten, so drängt doch die Natur einer pädagogischen Zeitschrift zu solchen Untersuchungen, und das selbsteigene Lehrerinteresse führt doch auch jeden unwillkürlich auf solche Fragen. Freilich können und sollen hier nur Monographien geboten werden, doch nicht um die Sache zu erledigen, sondern um die Aufmerksamkeit der Männer, welche heute viel vom erziehenden Unterricht reden, und welche da meinen, die erziehende Kraft desselben nach dem Ausfalle eines Examens und einer Revision bemessen zu können, nach und nach darauf zu lenken, wo denn eigentlich der erziehende Unterricht anzufangen habe und welche Vorfragen von einem Lehrer vor allem erledigt sein müssen, ehe er sich einbilden darf, durch einen Unterricht: erziehen zu wollen. Es liegt aber auch noch ein anderer Grund zur Behandlung dieser Untersuchungen für die Revue in dem Umstande, daß sie noch gerne den Schriftstellern über Pädagogik und pädagogische Gegenstände das Feld einer Schulpädagogik darlegen möchte, welches aber ohne solche Voruntersuchungen nicht abgesteckt werden kann **. Um aber in gegebener oder gesteckter Zeit an diesem Ziele anzukommen, werden künftig nur Andeutungen gegeben werden, deren Ausföhrung wir schon den Lesern überlassen müssen. So auch hier nur Aphorismen.

Das Wesen der mechanischen Köpfe besteht darin, daß sie nur nachbilden, nicht aber aus gegebenen Begriffen bilden können. J. B. in solcher Kypf kann nicht nach einer gegebenen Regel, aber wohl nach dem gegebenen Beispiele ein Beispiel richtig machen. Es ist ein ganz anderer geistiger Proceß, ob ein Schüler ein erstes Beispiel: *Cæsar dicere solebat, non tam sua quam reipublicæ interesse, uti salvis esset*, nach dem Wortausdrucke der Regel macht, oder ob er andere Bei-

* Vergl. Säd. Rev. Bd. XXX, XXXI, XXXIII, XXXIV.

** Daß solches aber keine überflüssige Arbeit sein kann, hat die Durchsöhrung der neuesten pädagogischen Werke hinlänglich bewiesen. Vergl. Bd. XXXVI, 161 ff.

spiele nach diesem auswendig gelernten Beispiele bildet. Der mechanische Kopf wendet Beispiele an, um darnach ein neues zu bilden, der befähigte Kopf wendet dazu die Regel an. So weit eigene Beobachtung reicht, entwickelt oder zeigt sich diese geistige Richtung bei solchen Knaben, welche spät sprechen lernten, und die daher schon lange, so zu sagen, handelten, bevor sie den Begriff im Worte hatten, deren Thun also mehr oder minder im Gebiete des Nachahmens blieb, ja die zur Verdeutlichung ihres Willens für Andere sich des Vormachens bedienen mußten. Andererseits entwickeln oder zeigen sie sich in den Familien, wo der Vater und in Folge dessen auch oft die ganze Familie vorstark ihr Geschäft verrichtet und so die Kinder mehr nur durch das Vorthun zu der rein nachahmenden Thätigkeit bringt und sie darin sich üben und entwickeln läßt. Sie finden sich daher sehr oft in den Familien, wo Vater und Mutter sich gar viel mit ihren Kindern beschäftigen und sie wohl durch Vormachen zum Spielen anleiten oder mit ihnen spielen. Wo dagegen die Mutter oder der Vater die Kinder durch bestimmte Aufträge beschäftigt, ihnen nicht sowohl durch Vormachen als Beschreibungen zu einer geeigneten Beschäftigung oder zum Spielen Anleitung gibt, da findet diese Entwicklung entschieden seltener statt. Wie weit nun hierbei eine natürliche geistige Disposition mitwirkt, das gehört ins Gebiete der Physiologie und bleibt hier außer Betracht.

Zu der Entwicklung dieser mechanischen Köpfe trägt nun die Schule gar viel bei, und zwar a. durch das beliebte und erprobte und bewährte befundene Auswendiglernen von Schematen in der Formlehre; b. durch das beliebte und hochgerühmte Auswendiglernen von Beispielen zu den Regeln; c. durch die beliebte und hochgepriesene Veranschaulichungsmethode (s. Rev. 1853, Aprilh. S. 256). Diese unantaufbaren Güter der neuern Schulmeisterkunst, die, wie es scheint, von viden ganz ungeprüft als Güter hingenommen und mit einer naiven Zuversicht auf selbstgemachten Erfahrungen empfohlen werden, leisten den mechanischen Köpfen gar großen Vorschub und fördern, ja rufen solche Entwicklung hervor. Man wundert sich freilich wohl hie und da, wo man noch wirklich einmal tiefer in die Schule hineinblickt als bis auf den Grammatik, warum so viele Schüler, die einen so guten Anlauf nahmen, in der Tertia sehr ganz verlahmen und als dumm erscheinen. Dieser vortrefflich anschaulich durch Beispiele deutliche, durch Experimente und Vormachen handgreiflich werdende, nichts mehr zum Denken, sondern alles nur noch zum Anschauen und Betasten und Nachmachen auffordernde Unterricht hat glücklich auf die nach der mechanisirenden Entwicklung neigenden Geister so tüchtig ausgeprägt, daß sie an den Begriff nicht mehr herangehen und

in dem Worte die Vorstellung zu haben nicht befähigt worden sind.

Freilich tritt diese Darlegung der Majoritätsansicht des lehrenden und in Pädagogik schreibenden Publicums entgegen; doch die Majorität hat ja nicht immer Recht. Aber dieser hier ausgesprochene Gegensatz fordert doch wohl eine freilich hier nicht ganz hergehörige Auseinandersetzung, und sei es auch nur, um den Leser noch ein wenig bei diesem Gedanken festzuhalten. Gewiß ist das Nachahmen die naturgemäße Beschäftigung des Kindes; gewiß hat der Unterricht dafür zu sorgen, daß den Begriffen ein reales Object der Anschauung zu Grunde liegt, um nicht zu der inhaltsleeren Bildung zu führen, gegen welche die Revue ist und ernstlich genug gekämpft hat. In dem Werke, „das Wesen der höhern Bürgerschule“, ist schon dargelegt, wie die beiden Richtungen, sich aus dem Realen heraus den Gedanken zu erwerben und den Gedanken realiter zu gestalten, die beiden sich ergänzenden Thätigkeiten des bildenden Unterrichtes wären. Nach diesem Satze, der hier ausdrücklich wiederholt werden muß, der aber an betreffender Stelle mit seiner tiefen Berechtigung und weiteren Begründung nachgelesen werden mag, wird die Anschauung dazu dienen müssen, und nur dazu, um aus ihr zu abstrahiren und so zu inhaltsreichen Vorstellungen, Begriffen, Urtheilen zu gelangen; aber das Thun soll geregelt werden durch den so gewonnenen Begriff. Von diesen Dingen wissen jene oben angeführten Güter der neuern Pädagogik nichts. Sie machen das Thun der Schüler zu einem Nachmachen und das macht den Geist zu einem mechanischen. Wenn man sich damit rechtfertigen will, daß solches Unterrichten naturgemäß sei (auch so ein beliebtes Schlagwort), so gibt es auf solche Phrase die einfache Antwort, daß der Unterricht den natürlichen Entwicklungsgang des Geistes beschleunigen soll. Wenn nicht, dann streiche man allen Unterricht. Chinesen und Slaven sind historische Zeugen für den, der sich um Völkercultur gekümmert hat. Sie ahmen nach und sind also ihrer natürlichen Entwicklung treu geblieben, haben also wohl ganz den recht naturgemäßen Unterricht.

Wenn man mit Stolz auf den Erfolg dieses Unterrichtes hinweist, so soll gerne zugestanden werden, daß die Schüler nach der neuern Methodik gar vielerlei wissen und können und an Dinge herangeführt werden, die man sonst den Knaben nicht zumuthete, und daß man staunend es anhört, in welchen Latinitäten sich schon der Tertianer bewegt, welche feinen Gedankenbeziehungen im Satze und in der Periode er schon aufzufinden und zu scheiden weiß, und wie der Quintaner in

seiner mathematischen Geographie die Construction des Weltgebäudes begriffen hat und welche schwierigen mathematischen Aufgaben ein Priester löst. Solcherlei Darlegungen mögen für gewisse Leute Ausdruck und Maßstab der Bildung sein, und sind sie es nicht; sie sind Zeichen und Zeugniß vom Wissen und Können, aber nicht Kennzeichen der Bildung. Die Bauleute und Handwerker und andere Techniker der Kunst zeichnen wohl sehr saubere und genaue Pläne, und sind möglicher Weise von der Kunst so weit weg wie der Predigt vorlesende Küster von der Predigt machte. Wenn man freilich Wissen und Bildung sich identisch erklärt, wie das in der Praxis oft und meist im Großen wie im Kleinen der Fall ist, dann hört all unser Gegenreden auf, der Brutus hat's gesagt und Brutus war ein edler Mann. Ja es darf jede Schule entschieden angerathen werden, wenn sie auf allen Stufen des Unterrichtes vor gewissen Leuten recht gut bestehen will mit ihren Leistungen, sich recht sorgfältig gearbeitete Veranschaulichungsmittel anzuschaffen, damit die Schüler rechte Schaulust bekommen, und recht viele Exempla und Schemata auswendig lernen zu lassen, damit ihre Schüler *à la manière* der Stubenmaler eine gehörige Portion von Schablonen für jede an sie gestellte Aufgabe zur Hand haben. Endlich soll auch nicht geläugnet werden, daß das Leben vieler mechanischen Köpfe bedauernswerth ist. Herr Major F. sagte zum Fährndrich W.: es gibt für die Inspectoren keine unbequemerer Leute als die, welche sich über Alles ihre eigenen Gedanken machen.

Wie groß der jährliche Bedarf derselben sei, also wie viel Sorgen die Schulen auf die Heranbildung derselben zu verwenden haben, das liegt außer dem Betrachtungsfelde der Revue. Groß muß die Zahl wohl sein, da ja hundertjährige Erfahrungen mindestens auf dem Schachbrette alles so schön bewährt haben, daß derjenige wohl der bestgeeignete Pädagoge ist, der recht treu in den Fußstapfen solcher Erfahrungen schreiten kann, ohne einen idealen Schritt oder Aus Schritt zu machen. Er gehört daher auch zu den tüchtigen Praktikern, die sich in ihren Schülern getreulich selbst regeneriren. Nach dieser Ausschreitung nun zurück zu der Betrachtung.

Der bildende Unterricht wird entschieden auf Mittel denken müssen solchen mechanischen Arbeiten der hier in Betracht gezogenen Geister begegnen. Wenn auch eigene Erfahrung nicht hier mitspräche, so würde schon die obige Darlegung die Fingerzeige zur richtigen Behandlung solcher Schüler bieten. Man nöthige sie zu einem Thun, was ihnen leicht schwer wird. Man lasse sie aus Anschauungen abstrahiren und den Wortbegriff finden; man nöthige sie, das erste Beispiel nach dem

Wortausdrucke einer Regel zu bilden; man lasse sie recht oft ein gefertigtes Beispiel aus dem Wortausdrucke einer Regel oder eines Gesetzes her rechtfertigen und zwingen sie, so oft sich die Gelegenheit bietet, Wort und That auf einander zu passen und sich der Congruenz derselben bewußt zu werden. Während man die Flattergeister an das Beispiel zu fesseln hat, wonach ein neues gebildet werden soll, hat man die mechanischen Köpfe stets vom Beispiele abzuziehen. Die Wortfargheit, Ungelenkigkeit in der Rede, die Scheu sich auszusprechen, das so leichte Versinken wird durch dieß Verfahren, d. h. durch Anwenden einer bestimmten Rede- und Ausdrucksweise auf bestimmte vorliegende Fälle, nach und nach dabei auch überwunden, und das Vertrauen in den Begriff wird nach und nach gewonnen und so die Möglichkeit einer höhern Entwicklung angebahnt. Vor allem benutze man hierzu den Erfahrungswortausdruck und lasse solchen Schüler die in einem Lehrstücke gelesenen Situationen mit andern Worten darstellen, um sich zu überzeugen, ob er den Wortausdruck richtig schaute und ihn gleichsam nach seinem realen Inhalte auffaßte. Auch lasse man ihn, wenn jene Uebung noch nicht gelingen will, ähnliche Situationen darstellen, helfe aber nicht immer gleich mit Bildern und Charten und Strichen an der Wandtafel nach, sondern schicke lieber solche Schüler an die Wandtafel, um mit Kreide den Wortausdruck äußerlich sichtbar zu machen. Auch in der Geographie gibt es ein gutes Uebungsfeld, indem man solche Schüler nach Wortbeschreibungen sich auf der Landcharte orientiren läßt, und umgekehrt sie veranlaßt, in Worten eine Lage eines Landes zu beschreiben. Dieß wird anreichern, wenn noch hinzugesetzt wird: die mechanischen Köpfe werden immer dann zuerst gefragt, wenn es gilt, einen Wortausdruck zu gewinnen oder zu verwenden. Kann und darf und soll man nicht ohne Anschaulichende Beispiele lehren, so muß man die Prävalenz der Anschauung des Beispieles erst wieder im Unterrichtsgange zurückgedrängt haben, ehe man den mechanischen Kopf wieder fragt.

Mit Vorsicht dürfte aber folgendes Mittel verwandt werden. Diese Schüler haben meist eine vorherrschende Neigung zu saubern Heften und geordneter Anordnung ihrer Arbeiten; aber die Anordnung ist eine sich immer gleiche. Sie ordnen auch hier gleichsam nach Modellen. So oft es sich bequem und schicklich thun läßt, fordere der Lehrer von einem solchen Schüler eine andere mit Worten vorgeschriebene Anordnung der Arbeit, um den Schüler auch hier von seinen Schablonen los zu machen. Vorsicht ist darum nöthig, weil der Schüler diese Störung gar leicht als Willkür findet und so innerlich unwillig wird, und das um so mehr, je die von ihm bisher getroffene Anordnung eine tadelssfreie war.

Am meisten würde ein Schulleben wirken. Man würde in ihr diese Schüler an die lebendigen Geister zu fesseln suchen, den größten Verkehr zwischen ihnen und selbst ein Zusammenarbeiten veranlassen. Doch hier kommt man wieder auf ein ideales Gebiet, und so möge die Andeutung hier genügen.

Die stumpfen Köpfe. Aus ihnen ist nichts heraus zu bringen, was sie nicht eingelernt haben. Sie erscheinen auch wohl als trübselig und verstockt und führen so nicht selten den Lehrer zu Mißgriffen in der Disciplin. Der technische Spruch der Techniker lautet: man müsse mit solchen Menschen nur Geduld haben, und der praktische Sinn dieses Spruches ist: man lasse solche Menschen sitzen. Genauere Beobachtung ergibt, daß oft und zwar sehr oft an dieser Erscheinung eine Spracharmuth schuld ist. Sie findet sich daher nicht selten bei Knaben, welche platt sprachen, deren ganze häusliche Umgebung platt spricht und die nun alles hochdeutsch aussprechen sollen. Sie erscheinen um so stumpfer, je älter sie schon sind, wenn sie in solche Lage kommen, d. h. je mehr sie sich ihres Ungeschicks in der Handhabung des Wortes schon bewußt sind. Die Jugend in gewissen Provinzen erscheint daher nach ihrem Gesamteindrucke stumpf für den, welcher aus großen Städten her kommt und eine auch im Hause hochdeutsch redende Jugend vor sich zu sehen gewohnt war. Damit soll nur gesagt sein, daß die scheinbaren stumpfen Köpfe nicht immer solche sind, wofür man sie nur gar zu leicht auszugeben geneigt ist, und daß sich ein Lehrer nicht so leicht mit seinen Schülern durch ein solches Urtheil abfinden lassen darf, wenn er mehr als ein treuer Stundengeber sein will. Hinter diesen stumpfen Köpfen steckt eine sehr bedeutende Kraft. Oft kommt nun noch sogar ein sittliches Moment hinzu. Es gibt noch Familien, welche ihre Kinder in der Wahrheit für die Wahrheit erziehen, d. h. welche auch die Lügen rügen, welche aus vorschnellem, unbedachtem, unberechtigtem Urtheilen entspringen und in nicht ganz zu erhärtenden Aussagen bestehen.

Solche wahrhaft sittlichen Schüler, wenn sie zu den langsamen Köpfen gehören, werden dem oberflächlichen Lehrer gar leicht als stumpfe Geister erscheinen, denn sie stutzen und drücken vor jeder ihnen vorgelegten Frage und geben gar selten eine Antwort, weil sie keine unüberlegte und gar zu rechtfertigende zu geben vermögen. Sie sind nun mit ihrem Drucke dem Lehrer dann ganz besonders im Wege, wenn er rasch vorwärts oder auch wohl einmal ein wenig brilliren will. Sie werden daher dort vornehmlich mit der obigen Geduld behandelt, wo man so recht brillanten Erfolge nach dem heutigen Bildungsmesser erzielen will. Man möge die aber auch nicht mit den langsamen, auch nicht mit den mechanischen

Köpfen verwechseln (s. Rev. 1853, Septemberheft). Die Stumpfheit besteht darin, daß der Schüler nicht zum Sprechen zu bringen ist, und daß man Mühe hat, ihn zum Nachsprechen zu bewegen, und wenn man ihn dazu gewaltsam drängt, daß er dann nicht selten baaren Unsinn antwortet. Man darf daher auch nicht eher sich ein Urtheil über die Fähigkeit eines solchen Knaben erlauben, als bis man diesen Mangel überwunden hat.

Für diese gilt es also, auf Mittel zu sinnen, welche den Schüler zum Sprechen bringen und ihm eine Fertigkeit im Ausdrucke schaffen. Die allerleichtesten Fragen gehören zunächst ihnen und namentlich diejenigen, worauf eine nicht leicht zu verfehlende, aber in Sätzen zu gebende Antwort erfolgen muß. Wenn sie nun zum Antworten gebracht sind, so muß man auf keine Weise ihre Sprache bemäkeln, man muß schief, unpassende, ja wohl einmal unedle Ausdrücke, falsche grammatische Wendungen ungerügt durchgehen lassen, um nicht dem Knaben neue Schwierigkeiten zu bereiten und ihn noch schüchterner und zurückhaltender zu machen. Man muß sich dabei weder durch Hospitanten noch Revisoren noch auch durch die Classe stören lassen, und muß den Vorwurf: man überhöre dieß und das, hinnehmen in Verfolgung einer höhern Aufgabe. Es ist überhaupt nichts fehlerhafter in unserm Unterrichte als der so hoch gerühmte exacte Unterricht, der keine Schiefeiten, Ungenauigkeiten, Unregelmäßigkeiten durchgehen läßt. Er stopft den Mund und schließt den Geist zu. Lehrer, welche die tiefere Bedeutung ihres Lehrgeschäftes aufgefaßt haben, verstehen dieß gewiß vollkommen und finden hierin auch hoffentlich nichts Neues. Um nun die bestimmten Felder anzugeben, wo solche Schüler erweckt werden können, bietet sich zunächst wieder der Erfahrungsunterricht dar, dann die Wiederholung des Inhaltes öfters gelesener und vor- und nachübersehteter Stellen, dann Darstellungen von gleichgültigen Vorgängen unter den Schülern, Wiederholung von sicher gefassten und in den Hauptbezeichnungen feststehenden Erklärungen, Beschreibung von Operationen, welche der Schüler ganz sicher zu machen weiß, z. B. wie *sinem faciendi in finis faciendi* u. umgewandelt wird, Beschreibung der technischen Construction einer geometrischen Figur aus gegebenen Stücken. Kurz, es gilt zunächst, ihm in jedem Unterrichtszweige zu dem dazu nöthigen Wortvorrathe zu verhelfen, ihm diesen auf dem leichtesten und bequemsten Wege geläufig zu machen, und jede andere thätige Thätigkeit noch fürs Erste aus dem Auge zu lassen. Man kann und muß bei einem solchen Schüler immer darauf gefaßt sein, daß das erste Semester des Jahrescursus für ihn mit dieser Arbeit ziemlich ausgefüllt wird und er so zu sagen eben nicht fortschreitet; aber man muß

nicht die oben empfohlene Geduld mit ihm haben, damit er dann beim Beginne des zweiten Semesters nicht wieder beim Anfangen des ersten Semesters ist. Es muß für ihn auch noch in der letzten Stunde des Semesters, wo alle Genossen ihm schon weit vorangeschritten sind, noch etwas zu thun geben. Es ist das. Sorge des Lehrers, seinen Unterricht so zu handhaben, daß er auch für diese Schüler noch eine That hat. — Hier wird viel gesündigt und Keiner denkt daran. Es ist ja das Sitzen lassen vielleicht noch bequemer für den Lehrer als für den Schüler. — Wenn es nicht wieder ins Gebiet des Idealen streifte, so wäre wohl die freie Unterrichtsform das geeignetste Feld, den stumpfen Köpfen aufzuhelfen, und es dürfte sich zeigen, daß manche von den Zurückgestellten, die heute in den Schulen vorkommen, gar gebiegene Geister sind.

Die träumerischen Schüler sind nahe verwandt den langsamen Köpfen nach ihrer äußeren Erscheinungsform, doch liegt der Grund dieser Erscheinung auf einem verschiedenen Felde. Wenn man jedoch genauer beobachtet, so ist auch in den Erscheinungsformen ein Unterschied. Sie nehmen wohl am Unterrichte Theil, doch nie ernst; sie müssen sich immer gleichsam auf die an sie gerichtete Frage erst besinnen und man muß ihnen dieselbe öfters zweimal wiederholen, bevor sie dieselbe auffassen; sie wirren in der Antwort oft vielerlei durch einander und erregen dadurch nicht selten Staunen und Gelächter, aber über raschen andererseits nicht selten durch ganz eigenthümliche Combinationen der Begriffe, so daß sie manchem als sinnige Köpfe erscheinen. In ihren häuslichen Aufgaben, zu denen ein Nachdenken gehörte, wiederholt sich diese Erscheinung. Ein gewisser Theil der Arbeit ist nicht selten über raschend gut ausgefallen, während ein anderer Theil von vollkommen Gedankenlosigkeit zeugt und man sich wohl fragt, ob das Ganze von demselben Schüler gemacht haben kann. Man ist oft geneigt, Betrug und fremde Hülfe zu denken. Nicht minder überrascht den Lehrer öfters das Wissen, welches sie an den Tag legen, wenn einmal ein solcher Schüler in lebendige Erregung gebracht ist. In sittlicher Beziehung machen sie eben dem Lehrer keine Noth; sie stören nicht, sind nicht unruhig, nicht vorwizig, nicht empfindlich und trotzig, und bieten hierin das Bild der schlaffen Naturen, mit denen man sie auf keine Weise verwechseln darf.

Der Grund zu solcher Entwicklung liegt wohl zunächst in der natürlichen Disposition des Geistes. Das Träumen ist nicht ein geistiger Ruhen an sich, wie bei den schlaffen Menschen, sondern ein beständiges Streben nach einem Gleichgewichte der erregten Vor-

stellungen. Ihnen ist das Vorherrschen irgend welcher Vorstellungen unangenehm und sie reprimiren dasselbe durch willkürliches oder unwillkürliches Beden von andern Vorstellungen, welche dann jene so weit schwächen und verdunkeln, daß eben keine mehr als eine vorherrschende im Geiste ist. So stehen sie natürlich mit dem Unterrichtsgange und Unterrichtszwecke in einem Gegensatz und kämpfen so gleichsam gegen denselben an, weil derselbe eben immer die Einzelvorstellung an die Spitze treibt und für den Moment zur herrschenden macht. Hieraus erklärt sich auch der ganze sittliche Zustand, der immer als ein ruhiger und leidenschaftsloser erscheint. Man sieht hieraus, daß sich aus ihnen die gemüthlichen Menschen bilden, welche nie ausschreiten, die das *ne quid nimis* und das *modus in rebus* an ihre Stirn geschrieben haben, und daß sie die angenehmen, traitablen Persönlichkeiten sind, welche niemanden weder durch schroffe Ansichten, noch eifriges Streben nach einem Ziele, noch scharfes Richten und Rügen verletzen und so der alles Eigenthümliche abschwächenden Zeit gar angenehm und brauchbar erscheinen. Man sieht hieraus ferner, wie diese Träumer, diese Gemüthlichen, öfters so überraschende Begriffsverknüpfungen darlegen — die deutschen Aufsätze zeigen oft davon — da nach dem Obigen eigentlich darin ihre stille geistige That besteht; aber wie sie eben darum auch wieder so oft ganz unvorhergesehenes Zeug durch einander werfen.

Sie entwickeln sich, wenn die Beobachtungen und Erfahrungen nicht täuschen, vornehmlich da, wo ein einzelnes Kind sich viel selbst überlassen bleibt und nicht Veranlassung und Anregung genug zum Spielen und Thun hat. Mit wirken die überfüllten Elementarschulen, welche mit einer so großen Masse nur so langsam fortschreiten können, daß die fähigern Köpfe sich nach jedem Schritte ausruhen können und dann dabei zu diesem Zurücklegen der eben erregten Vorstellungen gelangen, d. h. in Träumerei versinken. Mit wirken die viel salbadernden Lehrer und Väter, die den Knabengeist mit solcher Masse von Vorstellungen überschütten, daß der Geist sich gleichsam davor in sich selbst zurückzieht. Dahin führen wird und muß die neue Gemüthsphysiologie, wie sie bis jetzt in vollständigster Unklarheit sich darstellt, und die Mittel und Wege, die sie bis jetzt zur Erreichung ihres Zweckes dargeboten hat. Nahrung für solche Geister sind die schönen Melamirstunden, die Zeiten des Durchgehens der Exercitia und Aufzüge und die herkömmlichen Repetitionszeiten.

Da nun unläugbar ist, daß sich unter diesen Träumern in der That oft sehr feine und fähige Köpfe finden, daß sie nicht selten die Begabtesten sind für Auffassung der Dichter und meist immer nach der

ästhetischen Seite im besten Sinne genommen gravitiren, so ist es Pflicht der Schulen und jedes einzelnen Lehrers, solche Schüler nicht in ihren Träumereien versinken und vergehen zu lassen. Das gewöhnliche Mittel ist die kurze, rasche und daher leicht hier und dort hin springende Frageweise, welche solche Schüler nicht in Ruhe kommen läßt. Sie diese Bedffrage hat daher solchen Schülern gegenüber eine volle Berechtigung; doch sie allein macht es nicht, denn sie stört mehr nur die Schüler auf, rüttelt ihn aus dem Versinkenwollen in das gemüthliche Gleichgewicht; aber sie macht ihn darum noch nicht wach, d. h. sie zwingt ihn noch nicht, eine bestimmte Vorstellung und Vorstellungreihe zu einer bestimmten Stärke zu erheben und dann an diesen verstärkten Einzelp Vorstellungen zu haften. Sie macht ihn wohl gar unwillig und müthig, da er wohl die Störung durch sie hat, nicht aber zu der erzielten Wirkung gelangt. Hier müssen nun noch andere Mittel zu Hülfe kommen. Man dürfte sagen, man solle im Wesentlichen den entgegengesetzten Weg von dem einschlagen, den man mit den mechanischen Köpfen betrat. Man benutze für solche Schüler alle möglichen Veranschaulichungsmittel, um eine Vorstellung zu verstärken; lasse sie viel nachmachen nach gegebenen Beispielen, anfertigen nach gegebenen Mustern, lasse sie Uebungsreihen lernen und aus ihnen die Einzelp Vorstellung entnehmen, und brauche namentlich viel schriftliche Arbeiten, um ihnen ihrer Schwachheit eine Hülfe zu bieten; lege in die ihnen gestellten Aufgaben eine gewisse Spitze, die nur durch scharfe Auffassung einer Einzelp Begriff gefunden wird. Solche mathematischen Aufgaben sind ganz besonders für sie geeignet, Rechnen von sogenannten Späßerempeln und Gleichungen, Lösen von Räthseln und Wißfragen; Entwirren von Verwechslungen, Nachweis von Mißverständnissen. Freilich ohne feste Unterrichtsform geht das nicht, und so ist denn auch hier der Faden zu Ende.

Die Zerstreuten. Unter dieser Rubrik fassen die Schulurtheile gar vielerlei Geister zusammen, und die lebendigen wie die langsamen, die mechanischen wie die flüchtigen, die sogenannten dummen und stumpfen Schüler figuriren nicht selten unter dieser Firma. Mit keiner Bezeichnung sollte man aber vorsichtiger sein als mit dieser, denn die Zerstreung, wie sie in den Schulzeugnissen gerügt wird, ist öfters eben so großes Gut eines Schülers als es ein Uebel ist. Die Zerstreung eines Schülers bezeichnet nach Herkommen den Zustand, in welchem der Schüler nicht dem Unterrichte folgt. Dieß Nichtfolgen entspricht entweder aus Träumerei, wie sie eben dargestellt ist, oder aus dem Stehenbleiben bei einer Vorstellung, oder aus dem Abspringen von einer Vorstellung

oder aus dem selbsteigenen Weitergehen in der angeschlagenen Verbindungsreihe der Vorstellungen.

Diese letztern sind die tüchtigen Köpfe, welche von Natur den heftigen abflachenden Unterricht mit seinem Vielerlei und seiner Hast und mit seinem steten Gängeln des Schülers innerlich zurückweisen und nach Möglichkeit an jeder Stelle eine Vertiefung suchen. Sie verstehen in der Regel den Lehrer bald, ihnen ist die Vorstellung bald klar und lebendig, und sie wissen die Zeit, welche der Lehrer noch um der übrigen Schüler willen verwenden muß, nicht anders hinzubringen, als daß sie selbsteigene Betrachtungen anstellen, gleichsam selbständig grübeln und speculiren und dann darüber auch wohl überhören, wenn der Lehrer zu einer neuen Vorstellung fortschreitet. Sie sind von den langsamen Köpfen dadurch ganz wesentlich verschieden, daß sie nicht sowohl bei der einzelnen Vorstellung stehen bleiben und mit der Verlebendigung derselben bis ins Einzelne sich zu schaffen machen wie jene, sondern vielmehr die ihnen bald lebendig gewordene Vorstellung mit andern Vorstellungen verknüpfen und so appercipiren und aus der Verknüpfung zu neuen Vorstellungen gelangen etc. Diese Selbstthätigkeit wird ihnen dann durch den gewöhnlichen Gang des Unterrichtes unterbrochen, und sie werden daher öfters sich als unwillige und mürrische und abweisende Schüler zeigen, die sich auch wohl von ihren gewöhnlichen Schulgenossen fern halten und dann in ihrer Isolirtheit nicht selten auch in gar wunderliche Gedankenreihen sich hineinspinnen und so sich zu den verquerten Genies ausbilden.

Das Professorengutachten (s. Pädag. Revue XXV, 135 ff.) hat nun zwar die Schulen an die Mittelmäßigkeit gewiesen und dürften also darum auch diese Schüler gar nicht in die Schulen gehören; der gewöhnliche Massenunterricht ist nun wirklich ganz unfähig, solche Schüler richtig zu leiten; und die Masse des Unterrichtsmaterials ist vornehmlich dazu geeignet, diesen eigentlich productiven Köpfen den Garauß zu machen: doch aber darf eine Pädagogik wohl aussprechen, welches die Präservativmittel sein könnten, um wenigstens einige aus solchen Schulfluthen zu retten. Zuerst gönne der Lehrer solchen Schülern die Augenblicke für die Selbstthätigkeit und stöbere sie nicht alle Augenblicke mit Weß- und Reß- und Kreuz- und Querfragen auf. Wenn er allgemeine Denkfragen in die Classe schickt, dann seien sie die letzten, deren Antwort er entgegennimmt; wenn sie beschäftigen will, so fordere er nie, daß sie den Mitschülern bei ihren verschiedenen Irrgängen und Lustsprüngen und Rathereien und Fafeleien folgen sollen, sondern ziehe sie dann heran, wenn der Unterricht Schritt vor Schritt vorschreitet; er lasse sie dann los, wenn er mit diesem oder

jenem Schüler auf Nebenwege eingehen muß; aber er gebe ihnen zu verstehen, wann der Unterricht dann wieder vorschreite. Es bedarf dazu des Kennens der Namen nicht, wenn der Lehrer ordentlich zu unterrichten weiß und nicht bloß einen Unterrichtsfaden abhaspelt. Man fordere von ihnen möglichst wenige mechanische Arbeiten und vermeide die tüchtigen Schuldreßur, wie sie die Praktiker so gerne haben. Diese Art von Schülern kommt ganz von selbst zu dem Bewußtsein, daß nur eine gewisse Sicherheit in den und jenen Dingen zu einem Ziele sicher führt, und mit diesem Bewußtsein ist dann auch gleich die Energie des Willens da, sich diese Sicherheit um jeden Preis zu schaffen. Wie oft sind die guten Praktiker schon über die Leistungen solcher Schüler wie aus den Wolken gefallen! Sie wissen gar nicht, woher der Mensch das nun alles mit einem Male habe. Ferner quäle man einen solchen Schüler nie mit den vielerlei kleinen und kleinlichen Aufgaben, sondern die ihm übertragenen Arbeiten seien wenn möglich große, zusammenhängende. Das „Fortsetzung folgt“ ist für sie ein Aergerniß. Die Arbeiten seien nicht sowohl von der Art, daß ein acumen ingenii, sondern daß eine folgerechte Entwicklung sie lösen hilft. Darum beschäftige man beim fragweisen Fortschreiten sie dann besonders, wenn immer wieder von einer Basis aus ein neuer Schritt geschehen soll, und zwar ein solcher Schritt, der nur dann ein richtiger werden kann, wenn der Geist mehrere und alle dazu nöthigen Vorstellungen gegenwärtig hat. Mit Vorsicht zu brauchen ist: man überzeuge diese Schüler von der Nothwendigkeit dieses oder jenes Thuns, Wissens, Könnens. Doch hier streift schon wieder gar manches in das Gebiet der freien Unterrichtsform, und darum muß abgebrochen werden.

Die aus Träumerei zerstreut erscheinen, sind oben abgehandelt; die da beharren bei einer Vorstellung, gehören unter die langsamen Köpfe (s. l. c.); die da von einer Vorstellung rasch zur andern überspringen, fanden ihren Platz unter den flüchtigen Geistern (s. Bädag. Revue, Septemberheft 1852). Sie alle werden mit Unrecht zerstreute genannt. Die wahre Zerstreung liegt darin, daß der Geist die Einzelvorstellung gar leicht in ihre einzelnen Bestandtheile, Merkmale zerlegt und nun diese einzelnen Glieder entweder für sich, aber eben nur gliederweise zur vorherrschenden Vorstellung erhebt oder sie mit verwandten Vorstellungen verknüpft. Sei zur Verdeutlichung ein Beispiel erlaubt. Der Lehrer erörtert den Begriff des *quum temporale* und *causale*. Der Zerstreute fällt möglicherweise auf *cum*, *tum* und erinnert sich, was er darüber weiß, oder denkt bei *temporale* an *o tempora, o mores*, und bei *causale* an die Regel von *mea, tua, sua causa*; oder fragt sich auch wohl, wie Zeitliches und Ursächliches als ein Vor und Nach in eine

nahe Beziehung träten; oder hält sich an die in dem erläuternden Beispiele gebrauchten Sachen, Personen, Gedanken an. Ein anderes Beispiel. Es soll der Satz bewiesen werden: im gleichschenkligen Dreieck sind die Winkel an der Grundseite gleich. Das Dreieck, die gleichen Schenkel, die Winkel an der Grundseite sind nun lauter einzelne Vorstellungen, welche der Schüler zerstreut umherwirft und nach dieser oder jener Seite hin verknüpft, sei es nach wesentlichen oder zufälligen Merkmalen. Ja die Sache der Zerstreung geht oft so weit, daß selbst mitten im Sprechen der Schüler auf ein ganz anderes Gebiet geräth, ohne es auch nur zu merken. Doch hier sind wohl jedem Lehrer Beispiele genug zur Hand, so daß es weiterer Auseinandersetzung nicht bedarf.

Die Zahl solcher Schüler nimmt ersichtlich zu, herrscht bei den Kindern wohlhabender Familien, namentlich der Bürgerfamilien, entschieden vor. Täuschen nicht alle Beobachtungen, so entwickelt sich neben der natürlichen Disposition ein solcher geistiger Zustand aus folgenden, oft zusammenstreichenden Umständen: wenn die Kinder immer zugleich alles ihr vieles Spielzeug unter Händen haben und die allerwillkürlichsten Zusammenstellungen nach Laune, Einsinn und anderen Zufälligkeiten machen und dann dahinter einen Gedanken suchen, den es darstellen soll, welchen dann die elterliche oder kinderfräuliche Freundlichkeit bestätigt; wenn die Kinder gar früh den sogenannten Unterhaltungsgesprächen bei Visiten und in Gesellschaften beizubohnen, wo lauter zufällige Anknüpfungen das Gespräch vom Hundertsten aufs Tausendste führen; wenn die Kinder recht viele Kinderschriften mit den vielen hübschen kurzen Geschichten lesen. Daß der heutige vielfältige Unterricht dieser Entwicklung gar großen Vorschub leistet, ja daß das Präsenzhaben aller durch den Unterricht angebauten Vorstellungen und Vorstellungsmassen, wie es die Examina aller Art fordern, auf das I der Zerstreung noch so recht den Tüttel aufsetzt, das ist in der Revue längst und unlängst gesagt, so daß es hier der Wiederholung dessen nicht bedarf. Solche Zerstreuten fühlen sich daher auch in unsern Schulen gar wohl, gehen trotz der vielen und täglich neuen gemachten Vorwürfe gerne in die Schule, finden in ihr für ihre Subjectivität volle Genüge und nehmen daher dem Lehrer sein Schelten auch nicht so gar übel. Kommt ja auch noch allerhand Schulunfug hinzu und sei es auch nur in der Wiß- oder Gassenfrage (s. Pädag. Revue, Aprilheft 1852), welcher sie für mancherlei Leiden schadlos hält.

Demnach dürfte es ein ganz vergebliches Bemühen sein, solche Geister in unsern Schulen zu heilen. Manchem dürfte sogar die Nothwendigkeit einer solchen Heilung kaum einleuchten; denn es gilt ja in vieler Leute Augen für geistreich, wenn das Hundertste und Tausendste an einander

und in einander geknüpft wird, und es erscheint als Pedanterie, an solche geistreichen Betrachtungen gar die Gesetze der alten steifen Logik legen zu wollen. Wer recht viel zusammenschleppen kann, sei es auch nach den allerzufälligsten Beziehungen, der gilt für geschweidt und witzig und geistblitzend. Fehlt darin auch die Logik, der Schlüssel aller Wissenschaften, so hat sich damit unsere Zeit ziemlich abgefunden selbst auch da, wo man sehr steif und folgerichtig einherzuschreiten vermeint. Es gibt nun wirklich gegen solche Zerstreuung gar kein anderes Mittel, als den Schüler immer wieder auf eine bestimmte, dem Fortschreiten zu Grunde liegende Vorstellung zurückzuweisen und keinen andern geistigen Schritt zu dulden als von dieser aus. Um deutlich zu werden: Es sei die Erklärung vom Genitiv gegeben. Die zerstreuten Schüler haben nun immer die Aufgabe, die einzelnen Genitivregeln auf jene Grundregel zurückzuführen. Es sei eine Erklärung von der Zahl gegeben, die zerstreuten Schüler haben jeden folgenden Lehrsatz aus dem Begriffe der Zahl, wie er in der Erklärung gegeben war zu entwickeln. Es sollen Vergleiche angestellt werden, z. B. in der Geographie, die zerstreuten Schüler lasse man, wenn a, b, c, d Länder oder Flüsse u. daz. dazu außersehen sind, etwa alle immer nur mit dem einen vergleichen. Dasselbe gilt bei naturhistorischen Gegenständen, mit Gedichten, mit Redeweisen. Doch dazu hat unser Unterricht keine Zeit, er würde nicht weit genug kommen. In den schriftlichen Aufgaben muß man bei ihnen die Sache so anlegen, daß sich die einzelnen Beispiele, die Thematika die Aufgaben möglichst verwandt sind, und daß namentlich die später sich nur dann gut lösen läßt, wenn die Lösung der vorangehenden wohl erwogen ist. Gemischte Beispiele muß es für sie möglichst wenige und höchst seltene geben. Doch hier streift es wieder in den freien Unterricht.

Die verworrenen Köpfe, welche den Schulen ja auch mancherlei Noth machen und die man gar bald über Bord zu werfen geneigt ist, sind bemitleidenswerthe Zeugen für die widernatürliche Leitung der Kinder vor und in der Schule. Der Anbaß von Bildung, welcher heute durch Zeitungen und Broschüren und populäre Schriften und populäre Vorträge aller Art an den geistig unreifen und unpräparirten Menschen herangeworfen wird, bringt in gewisse Lebenskreise, namentlich der Bourgeoisie, eine Masse von geistigen Münzen in den Umlauf, mit denen man überall klippert und klappert, die man ausgibt und annimmt, ohne den Gehalt zu kennen und ohne das Gepräge zu verstehen. Es muß ja heute jeder über jedes eintreten können, wenn er gebildet sein will, und so muß denn wohl jeder sich eine Portion solcher Münzen in den Mundtasche halten. Die Höhe des geistigen Fortschrittes der Zeit bringt es mit sich, Unter solchem Geklapper lernen manche Kinder ihre Muttersprache un-

klappern nach, und der verworrene Kopf ist gewiß vollendet, wenn eine Sonne noch ihr Französisch dazu plappert. Solchen Kindern ist wirklich die Sprache ein Geschnatter, und man kann wirklich in solcher Atmosphäre die allergeistreichsten Kinder treffen, lauter Wunderkinder, die mit ihren wunderlichen Einfällen und Staunen erregenden Verknüpfungen die Eltern und alle Tischfreunde in Verwunderung setzen. Wehe dem Schulmeister, der diese Wunder für tief verwundete erklärt! Er wird gewiß nicht wieder zum Familienfeste geladen, und kann man seine Schule umgehen, so ist gewiß jede andere besser. Dem Kinde — und das ist der eigentliche Quell des Uebels — wird eine Redeweise geläufig, die für dasselbe mehr oder minder inhaltslos ist; es hat mehr Worte und Wörter als Vorstellungen. So kommt es denn, da ja ein jedes Kind Vorstellungen aufnehmen muß, und dieser Naturproceß wie sein Leibliches Wachsen ohne sein Wollen oder Nichtwollen vor sich geht, daß es Vorstellungen hat ohne das Wort, oder ohne das rechte Wort, oder mit zu vielen Wörtern. Wenn nun der Unterricht bis dahin gelangt, wo er die Vorstellung durch das Wort hervorrufen will und muß, dann kommt die Verwirrung zu Tage. Wenn nun gar noch eine gewisse Leichtigkeit in der Hervorrufung von Vorstellungen hinzukommt, d. h. wenn sie zu den eigentlichen schnellen Köpfen gehören, so ist das Uebel noch viel größer. Sie kommen bald dahin, das Widersprechendste zusammenzuwerfen, die absonderlichsten Verknüpfungen in Form von Schlüssen an einander zu häkeln, vom Hundertsten aufs Tausendste in Formen von Schlüssen zu gelangen. Aber nicht minder verwirren sich ihnen die sittlichen Begriffe. Sie lügen, ohne es nur zu ahnen, und Wahrheit und Lüge läuft bunt durch einander. Sie sind für Anfänger im Lehrgeheimnis oft die Steine des Anstoßes, an denen sie ihre Mißgriffe in Beziehung auf die Zucht begehen, Bosheiten und Hinterlistigkeiten und Verstellungen und hartnäckiges Leugnen, ja wohl absichtliches und pflissiges Hinterlistigführen wittern, wo lediglich die Confusion ihr Spiel treibt. Die politischen Zeitungen gewöhnlicher Art geben davon die schlagendsten Beweise.

Die Heilung dieser gelingt in unsern Schulen wohl sehr selten oder eigentlich nie. Am ersten noch dann, wenn die Lehrer entmuthigt ihre Hand von ihnen zurückziehen und sie sich selber überlassen, ob sie sich durch die Masse von Vorstellungen, die von der Schule geboten werden, glücklich hindurchfinden und so zunächst ein Feld sich gewinnen, auf dem sie klar werden. Es gilt dann nur aufzumerken, ob von dem Schüler ein solches gefunden sei, und dann ihn vornehmlich auf diesem zur Thätigkeit zu bringen. Je mehr ihnen die Schule bietet, je mehr

Sprachunterricht in fremden Sprachen hinzukommt, desto größer wird natürlich die Verwirrung. Daher die eigenthümliche Erscheinung, daß öfters solche Knaben in Geographie, Naturgeschichte, Mathematik sogar ganz gute Fortschritte machen, weil hier die Menge der Begriffe eine in sich abgeschlossene und von ihnen leichter darum zu bewältigen ist, weil sie weniger leicht in das Gebiet der schon verworrenen Vorstellungen hinüberstreifen. Nur auf eines sei noch aufmerksam gemacht. Bei dem Erfahrungsunterrichte beschäftige man diese Knaben möglichst wenig oder gar nicht. Der Grund liegt im Obigen. Ebenso brauche man sie nie als Zeugen bei Verhören, sie geben wider Willen falsches Zeugniß.

Die kritischen Köpfe sind eigentlich nur sittlich verdorbene Knaben d. h. sie sind die naseweisen und superklugen. Sie würden daher hi auch gar nicht aufgeführt sein, wenn man sich in manchen Schulen nicht mit solchen Schülern etwas wüßte und wenn nicht die Zeit noch so nahe läge, wo die Schulen wohl auf solche Unsittlichkeiten hinsteuert oder sie wider ihren Willen anbietet. Diese Allesbesserwisser, die an allen Märkten der Litteratur ihr Wesen heute noch treiben, kann man in den Schulen am besten damit curiren, daß man ihnen stets die Unwissenheit aufweist und sie an das „geh' in d'Schul' und lerne was" hinweist, bis sie bescheiden geworden sind.

Es sei nun hiemit die Reihe der Aufsätze dieser Art abgeschlossen. Möge nun ein tiefer eingedrungener Pädagog die Arbeit weiter führen. Es sollte und konnte nur hier ein Arbeitsfeld für die praktischen Pädagogen aufgewiesen werden. Es gibt hier viel, sehr viel zu thun, wo der Unterricht in einer Schule ein erziehender werden soll. Ohne derartige Untersuchungen und ohne solche Geistergruppierungen bleibt praktische Pädagogik, was sie lange gewesen ist, ein Tact, der sich von dem Gelingen oder Mißlingen seines Thuns kaum Rechenschaft zu geben vermag.

Zum Schluß sei aber noch auf den Anfang dieser Aufsätze hingewiesen. Im Jahre 1852, April- und Maiheft der *Revue*, wurde der erste Artikel gebracht über „das Fragen in der Schule“. Der zweite, vierte, sechste, siebente, achte und dieser neunte Artikel haben hoffentlich dargelegt, wie das Fragen in der Schule ein gar schwieriges Stück sei. Je länger man unterrichtet, d. h. je tiefer man die erzieherische Aufgabe des Lehrens faßt, desto schwieriger wird das Fragen, d. h. die rechte Beschäftigen der Schüler. Wer sich freilich mit einer erregten Gluth begnügt und darin die ganze Lehrkunst sucht, daß er die Classe in eil lebendigen Thätigkeit erhält, der kommt wohlfeiler und bequemer zur Meisterschaft. Tanzen macht auch schwindlig.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Historischer und praktischer Cursus der französischen Sprache für Gymnasien und Bürgerschulen von L. Michaelis. Berlin, Gaertner, 1853. S. 268. Ladenpreis 25 Egr.

Schon wieder eine Grammatik und schon wieder in der Vorrede ein durchgefauter Gedanke: die Theorie müsse immer mit Belegen versehen sein, so daß die Regeln gleichsam als Zusätze aus denselben gefolgert werden müssen. Darin ist der Verfasser „den Beispielen mehrerer französischen Grammatiker“ gefolgt. Kennt der Verfasser keine Grammatiken, die diesen Weg vor ihm, lange vor ihm eingeschlagen haben?

Das Buch ist nicht nach Robertson'scher, nicht nach genetischer, nicht nach calculirender, sondern möglichst nach Hirzel'scher Methode abgefaßt, d. h. nach gar keiner. Es gehört zum schweren Geschütz. Regeln und Regeln und Regeln. Allgemein durchschlagender Gesetze erfreut sich weder die Lehre von der Stellung der Adjective, noch die vom Subjonctif. Das ganze Werk ist in verschiedene Bataillone eingetheilt. Der erste Abschnitt betitelt sich: Von der Construction (im Allgemeinen?), bei der wohl des Adverbium, nicht aber der Beifügung gedacht wird, und auch der ich übersetzen dürfte: Pourquoi hésite ton frère und Je n'ai perdu rien. Der zweite heißt: Von einigen orthographischen Zeichen; darnach werden die grammatischen Erscheinungen nach den Wortclassen mit so ausführlicher Detailkenntniß (die anzuerkennen ist) abgehandelt, daß man Mitleid mit den armen Jungen haben muß. Denn der Verfasser schreibt für mittlere Classen, wie beiläufig in der Vorrede mitgeteilt wird. Welchen Segen die Beschränkung des Lehrstoffes für Schulen hat, scheint dem Verfasser nicht klar zu sein. Ungenauigkeit, Mangel an Präcision in der Regel sind nicht selten; z. B. wenn eine Straße u. s. w. den Namen einer Person hat, so wird nach rue das de besser (!) weggelassen. Also darf man rue de Jacob sagen? Unter „Geschlecht der Substantiva“ wird gelehrt: Weiblich sind die Substantiva in ate, éte, éte, éte, éte, ade, ude, oute u. s. w. Die armen Jungen! Oder sollen sie das Zeug nicht lernen? Wozu steht es dann in der Grammatik?

Weitschweifig ist der Artikel: Mehrheit der zusammengesetzten Substantiva, den wir den Verfasser z. B. mit Blöb, II. C., S. 144 zu vergleichen bitten. Wir erörtern noch nach der Seitenzahl einzelne Fälle. S. 76 tant que, meint der Verfasser, steht für tandis que, heißt ab „so lange“. S. 80 un wird häufig durch et mit den Zehnern verbunden. „Von quatre-vingt bis cent bleibt es überall weg“. S. 81 „im Jahre wird durch en, seltener durch l'an ausgedrückt (ich darf also sagen: en quinze, im Jahre 15?). S. 109 finden wir eine ergötzliche Regel für solche, die am chronischen Kopfweh leiden. Die Unglücklich dürfen nicht sagen: J'ai mal à la tête, sondern j'ai mal à ma tête. Das führen Regeln! S. 108 „celui-ci kann außerdem qui nach sich haben. Wiederum dunkel und unklar; denn celui qui und celui-ci qui ist wesentlich unterschieden. Im erstern Falle weist celui demonstrativ auf qui im zweiten auf etwas bereits Erwähntes. S. 154 werden die Verba, welche de oder à vor dem Infinitiv erfordern, alphabetisch, ohne die geringste Andeutung eines durchgreifenden Unterschiedes, aufgezählt. Die armen Zungen! S. 158 heißt es: oblicher u. s. w., haben einen geringen Sinnesunterschied à und de vor dem Infinitiv. Wie bündig wie klar! S. 160 être mit folgendem Adjectiv hat de auf die Frage zuweisen? Wir glaubten in je suis capable de raisonner pantoufle hat nicht être, sondern capable daß de. S. 188 spricht der Verfasser das kühne Wort gelassen aus: Die Conjunction que verlangt den Conjunctiv. Der Verfasser meint es nicht so schlimm, aber jedenfalls ist das ein Meisterstück pädagogischer Tactlosigkeit. Später hören wir auch noch den Imperativ verlange ihn, wenn ein wirkliches Gebot ausgedrückt wird. Wird wohl weniger am Imperativ liegen. Er fährt fort: S. 192 qui verlangt den Conjonctif nach den Ausdrücken des Zweifels u. s. w. Das unschuldige que!

Die unregelmäßigen Verba, die Paradigmen der regelmäßigen Verben, die Motion der Adjective, die unregelmäßige Comparison sehr und erhöhen so durch ihre Abwesenheit die Unbrauchbarkeit des Buches.

Gern wird man den Fleiß und die genaue Regellenkenntniß des Verfassers anerkennen, selbst die Brauchbarkeit seines Buches außerhalb der Schule kann zugegeben werden; zu einem Schulbuche fehlt ihm jedoch die Methode, Klarheit, Kürze, Uebersichtlichkeit. Wozu, fragt man sich, hat der Verfasser diese Grammatik geschrieben, und wie kommt es, daß noch immer solche Bücher hundertweise geschrieben werden? Antwort: Weil die Kritik matt ist und nicht entschieden jedes Buch als überflüssig zurückweist, das uns die alten Geschichten ohne irgend eine Verbesserung in der Methode aufstischt.

Theoretisch-praktisches Lehrbuch der französischen Sprache von de Castres (de Tersac).
für untere Classen höherer Lehranstalten. Leipzig, Wengler, 1853. 172 S. 15 Sgr.

Das Buch ist nach der Robertson'schen Art (Methode läßt sie sich kaum nennen) bearbeitet. Die vom Verfasser hinzugefügten Modificationen bestehen in der Berücksichtigung der Construction und in zwischen den einzelnen Sectionen eingestreuten Sammlungen von Locutions et Gallicismes.

Was für ein Lehrbuch für untere Classen jedoch die grammatischen Belege aus dem Celtischen, Altfranzösischen, mitunter gar aus dem Sanskrit sollen, ist nicht zu ermesen.

Das mouillirte *il* will der Verfasser wie *ich* in *Milch* gesprochen wissen, nicht einmal wie *li*, was doch nach Analogie anderer romanischen Sprachen zu vermuthen wäre. Welches sind dazu des Verfassers Gewährsmänner? Unsere für die Aussprache *i-e* sind tausend und über tausend Franzosen, die Professoren der Sorbonne und der Pariser Gymnasien, die Schauspieler des Théâtre français u. s. w.

Ferner können wir die Schreibweise *viennent* erst dann in deutschen Schulen dulden, wenn die Mehrzahl der bedeutenden Schriftsteller so schreiben wird.

Uebersetzungsstoff zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Nr. 1: Die Müßiggänger. Bremen, Heyse, 1853. 76 S. 6 Sgr.

Der ungenannte Verfasser verspricht eine Reihenfolge solcher Stücke, die zum mündlichen Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische mitunter auf den Seiten angebrachten Notizen versehen sind. Das Buch ist nicht brauchbar und schenkt den Synonymen verdiente Aufmerksamkeit. Nicht auffallend ist uns aber gewesen, daß *il y a* durch das ganze Buch *y-a* geschrieben und fast durchweg das *tiret* in der fragenden Form *est-ce* dem *pronom* weggelassen ist. Auch kommen Druckfehler vor, wie *veut-il dire ceci?* und *qu'est-ce que veux tu?* Für folgende Hefte eine größere Correctheit in diesen Punkten dringend zu empfehlen.

Parlez-vous français? Französisch-deutsche Gespräche. Vierte Auflage. Leipzig 1854. 232 S. 80. 12 Ngr.

Enthält: Wörtersammlung (30 S.), Redensarten (17 S.), Germanismen und Gallicismen (8 S.), 48 Gespräche, dann wiederum 71 Gallicismen und ein paar Anekdoten. Die vierte Auflage beweist, daß solche Sammelstürzen, die über das Bedürfniß des Kadentischen in keiner Weise hinausgehen, immer noch ihr Publicum finden. Falsch ist: *du bouilli*, *des jetonnes*, *un habit*, ein Kleid, *un surtout*, ein Ueberrock, *une redin-*

gote, ein Reiserock, le parasol statt l'ombrelle, éclairez à Mousieu statt Monsieur.

Idiotismes dialogués par J. Louis. Dritte Auflage (revue et augmentée, j. u. Deffau 1853. 177 S.

Der Titel ist eine sehr glückliche Nachbildung der „Gallicism français“ (des bekannten trefflichen Buches von Veschier). Auch das Buch des schreibseligen Louis ist brauchbar.

Zu bemerken ist, daß auf S. 1 wie 110 sich j'apperois fin mit verdoppeltem p. Der Verfasser scheint, wie aus seinem französischen Robinson hervorgeht, dergleichen unorthographische Verdoppelungen nicht nachsichtig zu behandeln.

Das „augmentée“ des Titels wird in der Vorrede dahin erklärt: La troisième (édition) a subi peu de changements.

Br.

B.

II.

M. Tullii Ciceronis Lælius de amicitia. Zum Gebrauche für die mittleren Classen der Gelehrtenschulen erläutert von Dr. G. A. Koch. Vierte, durchaus umgearbeitete Auflage der früheren Billerbeck'schen Ausgabe. Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung, 1852. X u. 102 S.

Da diese neue Ausgabe als eine durchaus umgearbeitete bezeichnet ist, so hält es Ref. nicht für nöthig, eine Vergleichung derselben mit ihrer Vorgängerin — der auch der neue Bearbeiter „niedrige Haltung und vorherrschende Neigung zum Trivialen“ beizulegen gezwungen ist — anzustellen, zumal auch das Vorwort sich über das Verhältniß der neuen Ausgabe zu den früheren offen ausspricht und ausdrücklich hervorhebt, daß von dem früheren Bestande dieser Ausgabe nur sehr wenig benützt und fast gar nichts in seiner bisherigen Anordnung und Fassung gelassen werden konnte. Herr Koch will in Uebereinstimmung mit der ursprünglichen Tendenz der Billerbeck'schen Bearbeitung dem Lernenden ein für das nähere Verständniß beim Selbststudium bei den öffentlichen Lectionen ausreichendes und vollständiges Material in die Hände geben, und diesen Zweck hat er zu erreichen gesucht besonders durch rechte Würdigung, Vervollständigung und Klärung der in Frage stehenden philosophischen Ansichten; deshalb er Citate der Quellen, einfache Uebersetzungen, erläuternde Umschreibungen des Gedankens. Da Herr K. ferner im grammatischen Theile der früheren Bearbeitung die nöthige Bestimmtheit und Schärfe und im Allgemeinen ein auf Erweckung des eignen Nachdenkens des Schülers be-

netes Verfahren vermiste, so wird man erwarten müssen, daß auf die Beseitigung auch dieser Uebelstände Bedacht genommen ist. Den oft fehlerhaften Text bei Billerbeck hat Herr K. nach den besten handschriftlichen und kritischen Hülfsmitteln der neuesten Zeit geändert und gebessert. Endlich bekennt Herr K., daß ihm durch die Bearbeitungen des Lilius von Klotz und Seyffert große Unterstützung gewährt worden sei.

Bei der Beurtheilung der im Commentare enthaltenen historischen, sprachlichen und grammatischen Erklärungen und der dabei befolgten Methode glauben wir uns ganz an die Worte des Titels: „Zum Gebrauche für die mittleren Classen etc.“ halten zu müssen und demnach annehmen zu dürfen, daß darunter etwa die Tertia eines sechsclassigen Gymnasiums zu verstehen sei. Für diese Stufe, so wie für die Benützung zur Privatstudie eines Secundaners halten wir Inhalt und Form des Gegebenen im Allgemeinen für angemessen und zweckentsprechend, namentlich die zahlreichen Citate der Grammatiken von Zumpt und Kühner und die Erinnerungen an manches Bekanntere für nicht unnütz; obwohl wir doch so nicht bergen können, daß doch wohl nicht wenig Bemerkungen vermisslich erscheinen und als bekannt vorausgesetzt werden mußten, und die Darstellung in vielen Fällen gedrängter, kürzer, weniger umständlich sein konnte, namentlich bei den historischen Notizen. Denn nicht Breite und Umständlichkeit, nicht die vielen Worte, sondern präcise, scharfe und scharfe Fassung schärfen den Blick und wecken und reizen das Nachdenken des Schülers; statt mancher wortreichen Erklärung ist eine passende Parallelstelle wirksamer. Auf Synonymik — ein treffliches Mittel, das Nachdenken zu wecken — ist wenig Rücksicht genommen; die zahlreichen weitläufigeren Umschreibungen der eben vorliegenden Texte bewirken noch nicht die scharfe Scheidung des allgemeinen Wortsinns. Bei manchen Verweisungen auf die Grammatiken ist auffällig, neben dem Citate die Regel selber noch einmal angegeben ist, z. B. zu *pergratum feceris*, § 23 zu *dissensiones*, *odia*, § 51 zu *tantum est al-ut*, während dagegen an andern Orten, wo die grammatische Meinung auf den entfernter liegenden Grund zurückgeführt wird, ein kurzer Zusatz neben dem Citate der Grammatik sehr nützlich ist, z. B. § 4 zu *veriora ut*; denn hier ist bei Zumpt wenigstens für den Anführer die Begründung nicht ausreichend. Viele Citate von Stellen aus griechischen Schriften oder aus Erklärungsschriften zu denselben sind überflüssig, weil sie der Schüler überhaupt oder zur Zeit noch nicht versteht, weil er, wenn er sie verstünde, die Bücher nicht besitzt; die betreffende Stelle mußte wenigstens abgedruckt werden.

Referent will, um die ausgesprochenen Urtheile näher zu begründen,

die Arbeit des Herrn Herausgebers noch etwas näher verfolgen und die Bemerkungen zu einer Anzahl Paragraphen des Textes seine en Desiderien anknüpfen; dabei wird immer der Standpunct der E für welche die Ausgabe bestimmt ist, möglichst im Auge behalten r

In der Einleitung, welche den Schüler in den von behandelten Gegenstand näher einführt, die in der Abhandlung re Personen bespricht, den Gang derselben übersichtlich darlegt, die U der Untersuchung erläutert, sind gleich die Anfangsworte „Du wiederholte Verwirrung und Ummwälzung, in welche nach den b Kämpfen zwischen Marius und Sulla und nach der Verschwörung Catilina Cäsar's Gewaltherrschaft den römischen Staat von neuem hatte, sah auch Cicero noch in späteren Lebensjahren seine ge öffentliche Wirksamkeit vielfach gelähmt und bedroht“ nicht ganz Cicero scheint vielmehr durch die parteilose Stellung, die er nach Rückkehr aus Cilicien in den Kämpfen des Pompejus und Cä behaupten gesucht hatte, genöthigt worden zu sein, vom politischen e plätze abzutreten. (Vgl. auch Drumann, Gesch. Roms, III, S. 40

§ 1. In den historischen Notizen finden sich einige Wiederhol des S. VI und VII Gesagten. Die Erklärung zu quoad poss liceret, „possem bezieht sich auf die durch die Verhältnisse des jectes bedingte, liceret dagegen auf die vom Objecte ausgehende lichkeit“, ist etwas schwerfällig und dem Schüler mittlerer Gym classen nicht geradezu verständlich. Zu der Verbindung a senis discedere wäre eine Parabelstelle erwünscht gewesen (vgl. Gal Liv. XXIV, 5, 12; Liv. VI, 15, 8. § 2. Zu der doppelten Constr des memini mit dem Accusativ und dann mit dem Accusativ mit nitiv mußte ein Fall mit wenigstens ähnlichem Constructionsi beigebracht werden; wir wollen beiläufig auf Seyffert's Palästina verweisen. Die Worte bei hemicyclium „besonders für ältere Pe bei der Unterhaltung mit jüngeren“ sind doch wohl nicht zur gehörig. § 4. In der Uebersetzung der Worte quum mecum a „da du oft in mich drangst, mir oft anlagst“ ist der ursprünglich griff zu sehr verwischt; lieber „mit mir darüber verkehrtest“. Zu quo pacto war ein Citat der Grammatik (3. § 553 g. G.) nothw wegen der ähnlichen Ausdrucksweisen; wegen einer genaueren F ist zu vergleichen Benede Arch. poet. VII, 15, p. 190. § 5. der Erwähnung der rhetorischen Figur des Polyphton war woh auf das Gesetz der lateinischen Wortstellung, gleiche, verwandte ode gegengesetzte Begriffe neben einander zu stellen, hinzuweisen; die l selbst ist nichts weniger als rhetorisch. § 6. In den Worten nec

melior bedurfte wohl die Partikel enim einer Erklärung. Zu et appellat et existimant konnte noch auf § 19 verwiesen sein; ebenso bot § 6 Gelegenheit dar, auf die Anwendung der disjunctiven Partikeln im Lateinischen aufmerksam zu machen. § 7. Der Begriff von commentari ist dem Schüler noch unbekannt; über den Gebrauch von assolet war eine Bemerkung am Platze (vgl. Seyffert's Palästina S. 289). § 10. Für den gerade bei Cicero so häufigen Gebrauch des Wortes medicina im metaphorischen Sinne und für die Verbindung consolor me — solatio (vgl. Nägelsbach, Stilistik S. 288) wünschten wir wenigstens entsprechende Parallelstellen. § 11. Immortalitas war statt „Sterbelosigkeit“ vielleicht mit „niemals zu sterben“ zu übersetzen. Bei consulatum petivit — factus est consul war auf die chiasmatische Wortstellung aufmerksam zu machen; überhaupt ist der Wortstellung an manchen Stellen nicht die gewünschte Beachtung geschenkt, z. B. § 16: idque eo mihi magis est, § 26: vim hoc quidem est asserre. Bei mœrore funeris klingt nach den Worten „Trauer bei der Beerdigung“ die Frage: subjectiver oder objectiver Genitiv? etwas natv. Aus der Bemerkung zu etiamnum erzieht man nicht, ob Herr Koch einen Unterschied zwischen etiamnum und etiamnum statuiert (vgl. Hand, Turs. II, p. 580). § 12. Ueber dies videre vermißt man ein Beispiel. § 13. Florebat ist wegen des Gegensatzes doch nur in politischer Beziehung zu verstehen. Expeditus reditus ein leichter, ungehinderter Rückzug (vgl. folg. Paragraph: facilis cursus). § 14. Ueber den metaphorischen Gebrauch von evolare und Ähnlichen war etwas beizubringen (Seyffert Pal. S. 21; Nägelsbach Stil. S. 380); was soll der Schüler mit dem Citate Tusc. I, 17, 40 folg. anfangen, — eine Stelle, die er nicht bewältigen kann; das sublime ferri konnte allenfalls dem evolare an die Seite gestellt werden. § 15. Zu introieram wünschten wir ein Beispiel, wo die Ergänzung aus dem Folgenden zu entnehmen ist, wie hier. Die Erklärung des Indicativs æquius fuerat wird wohl dem Schüler dunkel bleiben. Die Bemerkung zu est cordi „Nur Neulateiner verbinden hier (?) curæ cordique“ ist nicht scharf genug; denn der Schüler erfährt nicht, daß das einzelne curæ est richtig, dagegen die Verbindung beider falsch ist. § 16. Zu antevertit ist wohl ein mihi nicht gerade nöthig. Der Schüler muß daher aufmerksam gemacht werden, daß nicht überall, wo das absolute Gebrauch eines Verbum die Rede ist, ein Object ergänzt werden braucht (Nägelsbach, S. 316 folg.). § 17. Zu ponere ein Beispiel, etwa Tusc. I, 4, 7; für ad vivum resecare § 18 ist instructiv Liv. XXII, 17, 2 und Fabri das. Der Gebrauch von ad in ad communem utilitatem, ebenso concedant ut — bedurften eines erklärenden

Hinweise. § 19. Bei *pingui Minerva* wurde besser sogleich *crassa M.* genannt, denn das *Citat* aus Horaz dürfte ungenützt bleiben. *Majorem ut quisque m. accederet*, in grammatischer Beziehung war auf den Comparativ im Hauptsatze hinzuweisen und der Grund des Conjunctivis *accederet* anzugeben. § 20 vermißt man eine Bemerkung über den Gebrauch des allgemeinen *res*; auch hätten die schwierigen Begriffe *contracta adducta in angustum* lieber übersetzt als umschrieben werden sollen; s. liches bei Nägelsbach, S. 368. *Cum benevolentia* = verbunden = *una cum* oder *et* oder *addita benevolentia* bedurfte einer Erklärung. Unter *alii* — *alii* — *multi* sind wohl nicht einzelne Philosophen, sondern also unter *multi voluptates* — nicht die Epikureer angedeutet, sondern nur einzelne Menschen; denn an wen wäre dann bei *valere honores* — zu denken? Außerdem dürfte die betreffende Note gewesen sein, falsche Vorstellungen von dem Wesen des Epikureismus zu vermeiden, der ja auch in der Freundschaft das wichtigste Mittel zur Glückseligkeit des Lebens erkannte. § 21. Bei *conquiescat* darf man wohl nicht dichterischer Ausschmückung reden, sondern höchstens von einer Metapher für einen deutschen unbilligen Ausdruck, die bei Prosaisirern häufig ist (cf. Cic. pro Dejot. § 5); hier aber ist es „Erholung“ sinnig. § 22. Im Texte steht *igne*, im Commentar *igni*, der Verweis auf § 63 Anm. war nöthig. Ueber *filum orationis* § 25 ist Seyffert S. 139 zu vergleichen. — Hier müssen wir abbrechen, um nicht zu Raum wegzunehmen. Möge der Herr Herausgeber das Vorstehende freundlich aufnehmen; von Tadelsucht ist Referent bei seinen Bemerkungen, Winken oder Ausstellungen nicht im entferntesten geleitet. Papier und Druck sind gut.

Sondershausen.

Dr. G. Quedlinburg.

Poematia latina. Aus der Anthologia latina, Virgilius, Martialis und Statius

Anmerkungen für Schulen herausgegeben von Dr. G. Bolckmar, Lehrer an
l. h. Pädagogium zu Jlsfeld. Nordhausen, Försemann, 1852. VIII u. 137

Herr Bolckmar beabsichtigt, durch die in vorliegendem Bändchen enthaltenen lateinischen Gedichte der Lectüre der römischen Poesie den Gymnasien eine größere Ausdehnung zu verschaffen, ein weites Feld zu eröffnen. Während nämlich die (übrigens nicht sehr zahlreichen) poetischen Chrestomathieen für die obersten Gymnasialclassen sich in der Regel nur auf Catull, Tibull, Propertius und Ovid beschränken, verdient nach des Verf. Ansicht auch noch manche andere römische Dichter den höheren Classen zugelassen zu werden. Deswegen hat derselbe mehrere Dichtungen aus der Anthol. lat. (38 Nummern), aus Virgil (11) und moretum), aus Martial (267 Epigramme) und aus Statius

(2 Silben, villa Tiburt. Manlii Vopisci und villa Surrentina) in dem vorliegenden Bändchen zusammengestellt. Wenn nun auch die Dichter, aus welchen die Lesestücke gewählt sind, besondere Gattungen der Poesie bestimmt und charakteristisch im Allgemeinen nicht darstellen, wie dieß etwa bei einer Sammlung aus Catull, Tibull, Propert, Ovid der Fall sein könnte, und wenn eine gemeinsame Eigenthümlichkeit der hier zusammengestellten Dichtungen fast nur in der gewählten Bezeichnung poemata gefunden werden kann, wenn ferner das vom Herrn Herausgeber abgegebene Urtheil Niebuhr's über die Silven des Statius („seine kleinen Gedichte gehören unter die reizendsten Erzeugnisse des Alterthums u. s. w.“) wie im Allgemeinen so namentlich vom Standpuncte der Schule aus sehr zum grano salis verstanden werden muß, so ist doch das Unternehmen des Verf. als ein sehr verdienstliches zu bezeichnen, und es wäre zu wünschen, daß eine solche Sammlung in der Hand eines jeden Primaners wäre. Der Lehrer wird, selbst wenn dieselbe für die Schullectüre nicht gewählt wird, häufig genug Gelegenheit finden, auf dieselbe zu verweisen und sie in vielfacher Verwendung benutzen zu lassen, entweder bei der Literaturgeschichte oder bei den freien lateinischen Arbeiten u. s. w. Es werden auch diese kleineren Dichtungen durch sich selber für den strebsamen und sinnigen Schüler Anreizung dar, aus freiem Antriebe zu lesen und seine Kenntnisse von der gesammten römischen Litteratur zu erweitern. Die aus der Anthologie von H. Meyer entnommenen Nummern geben wenigstens eine Andeutung von der allmäligen Entwicklung der römischen Sprache, und wenn auch manche von geringem Werthe und Gedankenhalte darunter sind, so fehlt es doch auch nicht an solchen, die etwas Ueberraschendes und somit Geistesweckendes enthalten. Martial ist verhältnißmäßig zu stark vertreten, vielleicht hätten dafür aus anderen Dichtern, wie aus Claudian, einzelne Stellen aufgenommen werden können.

Die beigegebenen Anmerkungen bezeugen eben so sehr, daß der Herr Verf. eine sehr umfassende Kenntniß der römischen Dichter und ihrer Werke besitzt, als sie ein tüchtiges pädagogisches Talent an den Tag legen; die Anmerkungen sind kurz und deutlich, unmittelbar unter jeder Nummer, mit geschickter Benutzung dessen, was dem Schüler überhaupt an Rathen steht, und durchweg so angethan, daß sie den Schüler, wenn er seinen horis subsecivis ein kleines Pensum vornimmt, fördern und unterstützen können. Hinsichtlich des Textes ist bei Martial die Schneidersche, bei Virgil die Stälig'sche, bei Statius die Markland'sche Recension zu Grunde gelegt; doch trifft man auch einige recht glückliche Emendationen des Verf. an. Papier und Druck sind gut.

Gustav Quaed.

C. Julii Caesaris Commentarii de bello gallico et civili. Für Schulen zum öffentlichen und Privatgebrauche herausgegeben von Dr. Albert Döberenz. Erstes und zweites Heft, enthaltend Comment. de bello gallico, lib. I und II, III—166 S. Leipzig bei Teubner.

Der Herr Herausgeber stellt sogleich im Vorworte diejenigen Punkte auf, durch welche sich seine Bearbeitung von den bisher erschienenen unterscheidet: „1. längere Perioden sind so geordnet, daß sie der Schüler leichter übersehen kann; 2. es ist Anleitung gegeben zum freieren und gewandteren Uebersetzen; 3. es ist dem Schüler Anleitung gegeben, seine grammatischen Kenntnisse zu befestigen und zu erweitern.“ Der erste und zweite Punkt erstrecken sich also beide auf Uebersetzung, und betreffenden Anmerkungen sollen dem Schüler in der Aneignung Uebersetzungsfertigkeit förderlich sein. Es ist zunächst anzuerkennen, daß damit ein auf dem Gebiete der Erklärungsschriften neues oder doch so viel wir wissen — nicht sehr häufig berücksichtigtes methodisches Element behandelt und angebaut worden ist. Denn gewiß bei weitem größte Zahl der erklärenden Ausgaben alter Schriftsteller — es kommt natürlich hier nur die für die unteren und mittleren Stufen berechneten Ausgaben in Betracht — nimmt wohl sorgfältig Rücksicht auf Grammatik, Sprachgebrauch, historische Erklärung, überläßt aber die Anweisung und Anleitung zum Uebersetzen dem Lehrer, und die Aneignung einer gewissen Fertigkeit dem etwaigen Geschicke und gutem Glücke oder auch dem natürlichen Sprachgeföhle des Schülers. Bei der ungemeinen Wichtigkeit, welche beim Erlernen namentlich der alten Sprachen dem Uebersetzen als solchem beizulegen ist, bei dem allgemein bildenden Nutzen, welchen ein auch schon auf den unteren Stufen angebahntes fertiges, promptes, sprachgemäßes Uebersetzen haben muß, bei der großen Schwierigkeit, welche der Jugend durch das Uebersetzen an sich, als auch namentlich durch den Mangel lateinischer Schriftstücke, die für die frühe Jugend angemessen sind, bereitet wird, darf die Absicht eines Herausgebers irgend eines lateinischen Autors, eine so wichtige und schwierige Seite des lateinischen Unterrichts zu fördern, jedenfalls auf besondere Anerkennung rechnen. Dadurch nun, daß Cäsars Commentarien für lateinisch lernenden Jugend früher zugänglich und genießbar gemacht werden, werden zugleich manche andere Surrogate, die in jüngster Zeit sehr zahlreich aufgetaucht sind, überflüssig werden.

Die besondere Methode, welche Hr. Döberenz zur Erreichung seiner Absicht eingeschlagen hat, wird sich durch Anführung einiger Beispiele am besten anschaulich machen lassen. Für die Uebersetzung der längsten Periode II, 17 Adjuvabat etiam — posset lautet die Note: die l

nische Periode läßt sich wegen der angehäuften Nebensätze im Deutschen nicht gut nachbilden; vor quod füge „folgender Umstand“, quod bleibt unübersetzt, fange nun mit Nervii einen Hauptsatz an und ordne: cum Nervii antiquitus equitatu nihil possent (neque — copiis) quo impedirent, hatten sie dadurch, daß sie — incis (verschneiden, der Krone berauben) — inflexis crebris (diesen Satz schließe durch einen Relativsatz „wodurch“ an) — enatis — rubis — effecerant, ut etc.; zu II, 11 exaudito clamore etc. ordne: omnes — ponerent, perturb. ordinibus (Ablat. absol. des Grundes zu ponerent, übersetzt nach I, 3 zu regno occup.) clamore (auch Ablat. absol. des Grundes zu perturb. „auf“) exaudito übersehe durch einen act. Relativsatz. — Um ferner Anleitung zu freieren und gewandteren Uebersetzen zu geben, bemerkt Hr. D. bei den verschiedenen Arten von Nebensätzen, z. B. bei den Adjectiv-, Folge-, Absichtssätzen, daß sie sich durch Substantiva wiedergeben lassen, weist darauf hin, wenn im Deutschen unbeschadet des Sinnes einzelne Worte unübersetzt bleiben können oder etwas hinzugesetzt werden muß, und glaubt auf diese Weise den Unterschied zwischen beiden Sprachen deutlich zu machen. Z. B. zu cupiditate inductus: „inductus kann im Deutschen unübersetzt bleiben. Merke auch im Folgenden auf solche Worte, die unbeschadet des Sinnes im Deutschen wegb bleiben können, und suche nach dem Grunde, warum sie im Römischen hinzugesetzt sind.“ Daran ist dann bei jeder Gelegenheit wieder erinnert. Zu angustos se habere arbitrabantur: „dergleichen Verba wie arbitrari, existimare, audire, dicere, intelligere lassen sich übersetzen: 1. durch Substant. (hier: nach ihrer Ansicht hatten sie), 2. durch Zwischensätze (hier: wie sie meinten, hatten sie), 3. wörtlich wie im Lateinischen (sie meinten zu haben); die dritte Weise wird verhältnißmäßig am seltensten geeignet sein“ — mußte aber doch wohl zuerst genannt sein! Quæ — pertinent: übersehe entweder wörtlich oder: das nach ihrer Ansicht (das liegt im Coniunctiv) zum Auszug Nöthige; denn Adjectivsätze vertreten und ersetzen oft Substant.“ Dann sind einzelne Wörter (auch leichtere) sofort übersetzt oder Andeutungen zur Erleichterung der Uebersetzung gegeben, wo es ist die deutsche Phrase hinzugesetzt, die Constelle des einzelnen Wortes bemerkt; überall aber finden sich Verweisungen auf die früheren Bemerkungen.

Auch in der dritten Rücksicht — dem Schüler Anleitung zu geben, seine grammatischen Kenntnisse zu befestigen und zu erweitern — welche bei übrigen erklärenden Schulausgaben ausschließlich im Auge zu haben pflegen, weicht der Herr Verfasser hinsichtlich der Methode ab, indem er weder die Regel erklärt noch auf den Paragraphen einer bestimmten

Grammatik verweist, sondern die allerdings wirksame Bemerkung hinstellt: diese Stelle enthält ein Beispiel zu der oder jener Regel, oder auch in Frageform: zu welcher Regel, zu welchem Sprachgebrauche u. s. w.? Er beabsichtigt zugleich damit, den Schüler zu nöthigen, alles, was er über eine Regel weiß, zusammenzustellen und zu recapituliren, und hofft, daß sich der Schüler in seiner Grammatik mit Hülfe der Index zurechtfinden werde, setzt aber dabei gewisse Kenntnisse voraus, z. B. beim ersten Buche die Bekanntschaft mit der Lehre von der oration. obl. und der consec. temp. Dieß dürfte vielleicht eine allgemeine Darstellung der in den Noten befolgten Methode sein; historische Bemerkungen und andere Erklärungen finden sich natürlich außerdem an passenden Orten. — In der Einleitung findet sich eine Anzahl sehr praktischer Bemerkungen.

Die ganze Methode hat unbezweifelt viel Anregendes, und es ist gar nicht zu verkennen, daß der Schüler genöthigt wird, zu denken, zu vergleichen, sich zu sammeln, aus sich selbst heraus zu finden. — und das ist allerdings eine Hauptaufgabe aller derartigen Schulbücher; — die prägnante Kürze, die Prägeform, um so zu sagen, trägt nicht wenig dazu bei; das ganze Verfahren ist geeignet, das lebendige Wort des Lehrers zu ersetzen. Jedoch möge uns der geehrte Herr Verfasser erlauben, einige Bedenken, die sich theils auf die Methode im Allgemeinen theils auf einzelne Fälle beziehen, hinzuzufügen, und wenn wir der Kürze halber nicht immer dabei auf die betreffenden Stellen verweisen, so wird dieß hoffentlich nicht zu der Meinung Veranlassung geben, als beruhten die zu machenden Bedenken auf einer nur oberflächlichen Kenntniß des Buches.

Es zeigt sich nämlich in der ganzen Anlage der Bemerkungen eine gewisse Ungleichförmigkeit. Bei dem unverkennbaren Streben, dem Schüler nur Anleitung zu geben und ihn das Resultat selbst finden zu lassen, ist es auffällig, daß sehr viele Bemerkungen dazwischen kommen, die demselben Uebersetzung und grammatisches Verständniß gar zu leicht machen, und diese unsere Bemerkung bezieht sich nicht bloß auf das erste Buch, wo sich eine Unterstützung auch in den leichteren und leichtesten Dingen dadurch rechtfertigen läßt, daß man gern und in der Regel die Lectüre mit dem ersten Buche beginnen lassen wird, sondern auch auf die späteren Bücher, wo wenigstens immer und immer wieder auf frühere Bemerkungen über leichtere Verhältnisse verwiesen wird. Da der Herr Herausgeber selbst den Cäsar der Tertia zuweist und also auf der vorhergehenden Stufe etwa der Cornel oder ein anderes Lesebuch mit zusammenhängendem historischen Inhalte überwunden sein

muß, so muß doch eine große Anzahl der Bemerkungen als bekannt vorausgesetzt werden, und da der Schüler gleich beim Beginn der Lectüre des Cäsar umfassendere und schwierigere Regeln der Grammatik inne haben soll, so muß er doch auch in seinen übrigen sprachlichen und lexikalischen Kenntnissen so wie in allgemeiner geistiger Bildung angemessen und verhältnißmäßig vorgeschritten sein. Der Ansicht, daß durch gewisse Bemerkungen dem Gebrauch der „verderblichen“ Speciallexica gesteuert werden müsse, können wir nicht geradezu beitreten. Nur schlechte Speciallexica — leider ist freilich ein ziemlicher Theil derselben übel bereitet — sind verderblich; an und für sich entspricht der Gebrauch eines methodisch angelegten Specialwörterbuchs einer naturgemäßen und so zu sagen genetischen Spracherlernung. Durch die kurze, nur der jedesmaligen Stelle angepasste Bemerkung gewinnt der Schüler eben so wenig einen lexikalischen Begriff wie durch das leichtgefundene Citat im Specialwörterbuche. Hin und wieder werden auch bei unserm Buche Mißverständnisse eintreten; wir erinnern nur an *affliciebantur „erfüllt“*.

Auf der anderen Seite werden wiederum größere Anforderungen an den Schüler gestellt, die wenigstens solche, für die ein großer Theil der die Uebersetzung betreffenden Noten geschrieben ist, schwerlich erfüllen können. Denn es wird anderwärts eine bedeutende Kenntniß der deutschen und lateinischen Grammatik vorausgesetzt, und es wird manchem schwer werden, den besonderen Fall stets unter die betreffende Regel zu rubriciren; manche Regel steht vielleicht gar nicht in seiner Grammatik (*assuefactus*). Die theilweise allzu knappe Kürze wird auch manchmal Schwierigkeiten bereiten; wird wohl der Schüler bei den Worten „*posse*“ vertritt auch den *Infinitiv Futuri I, 3*“ finden, was der Verfasser will? Die Art und Weise, wie die Perioden geordnet sind, wird der Schüler auch manchmal nicht eher verstehen können, als bis er sich dieselbe Satz für Satz der Reihe nach übersetzt hat.

Ein ferneres Bedenken erlauben wir uns dahin auszusprechen, daß durch die fortwährenden Vorschriften für die Uebersetzung und die immerwährenden Verweisungen der Schüler sich mit der Zeit doch zu sehr gebunden und in der freieren und selbstständigen Wahl des Ausdrucks und der Wendung behindert fühlen wird; auch dürfte das Verfahren, allerlei Relativ- oder andere Nebensätze durch Substantiva zu übersetzen, nicht durchweg und in zu ausgedehnter Weise zu empfehlen sein; die lateinische concrete und sinnlichere Ausdrucksweise ist der kindlichen Natur angemessener. Endlich vermischen wir eine ausreichende Berücksichtigung der Phraseologie; denn in dieser Hinsicht muß jedenfalls

durch die Lectüre des Cäsar ein sicherer Grund gelegt werden, da z. B. Livius für die Phrasologie schon mit größerer Vorsicht benutzt werden muß. — Zum Schlusse wollen wir noch einige Einzelheiten berühren. Die Auffassung der Worte *ne causam diceret* I, 4 ist schwerlich richtig; zu *itineribus* I, 6 war sogleich hinzuzufügen, bei welchen Bestimmungen sich ganz besonders diese Wiederholung findet; bei *quam maximam potest* I, 7 (IV, 8) hätten wir lieber die Ellipse erklärt, die Stellung des (*iter haberent*) *nullum* erwähnt; zu IV, 7 erklärt, weshalb *priores* nicht *prius*, steht.

Die deutschen Inhaltsangaben vor jedem Buche sind sehr zweckmäßig; der Text ist, so weit wir verglichen haben, mit Benutzung der Ripperdey'schen Recension gegeben. Die Interpunction ist im Vergleich zu anderen Ausgaben sparsam, aber der lateinischen Satzlehre entsprechend. Papier und Druck sind gut.

Sondershausen, December 1852.

Dr. G. Dued.

Dr. Fr. Lübker, Dir. des G. in Parchim, Reallexikon des classischen Alterthums für Gymnasien. Leipzig, Teubner.

Dies Werk soll sich beschränken auf die der Gymnasialjugend wissenschaftlichen Seiten des Alterthums, auf die in den Schulen gelesener Classiker, auf die Gegenstände, welche dem jungen Leser anschaulich und fruchtbar gemacht werden können. Daher seine zusammenfassenden Artikel z. B. *acies*, *ager publicus*, *Attica*, *Baufunst*, *Belagerung*, *Bildhauerkunst*, *Bücherverwesen*, *Castra*, *comitia*, etc. etc. Natürlich konnte es nicht die Arbeit eines Mannes sein; Herr Lübker gibt als seine Mitarbeiter an: Prof. Rein in Eisenach für röm. Alterthümer, Prof. Wissel für griech. u. röm. dramatische Litteratur und Kunst, Herrn Zelle in Dresden für griech. Alterthümer, Herrn Stoll für Mythologie, Herrn Hubemann für Geschichte, Herrn Siefert in Altona für Geographie, Herrn Dr. Wipert in Parchim für Kriegsalterthümer, Herrn Classen, Eckstein, Dr. Reil u. a. — Bis jetzt liegt uns das erste Heft vor. Vollständig soll das Werk Ostern 1854 in vier Heften (50—56 Bogen) sein und höchstens 3—3¼ Thlr. kosten. Nach der Vollendung wird wohl einer unserer philologischen Freunde es hier im Einzelnen beurtheilen. Wir müssen uns darauf beschränken, ein Unternehmen willkommen zu heißen, welches von den Anmerkungen in den Schulausgaben der Autoren zum Glück wol drei Viertel überflüssig machen möchte, da nunmehr dieselben Sachen nicht in jedem Autor aufs neue erklärt zu werden

brauchen. Natürlich setzen wir das Buch in den Händen der Schüler voraus, was bei dem angegebenen Preise in dem Falle erlaubt sein wird, daß die Gymnasien überhaupt zu der Aufgabe zurückkehren, die Jugend in dem Alterthum heimisch zu machen, und dann Zeit und Bücher und Geld für das, was diesem Zwecke nicht dient, sparen. Wir nehmen aber auch ferner an, daß der Lehrer, wenn er Präparation fordert, im voraus die Stellen und Sachen im Autor und im Realexikon bezeichnet habe, auf welche sich die Vorbereitung richten soll; daß er die zu erwartenden Schwierigkeiten, wie überhaupt die verschiedenen Seiten der Vorbereitung, da nicht jeder das Ganze leisten kann, gehörig in seiner Classe unter die Schüler oder Gruppen von Schülern eingetheilt habe; nicht aber rechnen wir auf den freilich jetzt noch häufigeren Fall, wo die Aufgabe von Seiten des Lehrers darin besteht, nur Vers oder Capitel zu bezeichnen, bis wohin jeder solle übersetzen können, und die Arbeit des Lehrers darin, die Feinheit der Anmerkungen in den Büchern der Schüler durch eigene noch größere Feinheit ab und zu zu überbieten.

W. Langbein.

Französisches Lesebuch für die obern Classen von Gymnasien und Realschulen
von Ranfing. Denabruß 1853. S. 408. 27 Sgr.

Dieses vortreffliche Buch können wir nicht besser recensiren, als mit der Versicherung, daß der Verfasser vollständig erfüllt, was er in der Vorrede sagt:

„Bei der Auswahl des Stoffes für das französische Lesebuch, die natürlich nach streng pädagogischen Grundsätzen geschah, konnte es nicht auf eine gleichmäßige Vertretung aller Litteraturgattungen abgesehen sein, sondern es mußten andere Rücksichten entscheiden, namentlich der bereits ange deutete Zweck, den Schüler in die Kenntniß des Landes und Volkes, des Charakters und der Sitten, der Geschichte und der Litteratur der Franzosen einzuführen. Daher die überwiegende Reichhaltigkeit des Abschnittes der belehrenden Prosa, welche in Verbindung mit dem ebenfalls sehr reichhaltigen Abschnitte aus der Geschichte Frankreichs zugleich zu einer sehr erwünschten Ergänzung und Belebung des geschichtlichen, geographischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts dienen kann.“

Wir kennen bis jetzt kein Lesebuch, das einen so überwiegend ethnographischen Charakter hat. Die Anmerkungen sind spärlich und ad rem. Ein Wörterbuch ist nicht beigegeben.

Bibliothèque de l'adolescence. Tome premier. Les Proscrits par Nodier avec des notes historiques et philologiques par G. H. F. de Castres. 66 S. Leipzig, Baensch 1854. 6 Sgr.

Der gelehrte Herausgeber ist wohl ein Ausländer von Geburt und verdient deswegen keinen Tadel, wenn es ihm schwer wird, seine Bücher dem Bedürfnisse der deutschen Jugend anzumessen. Seine Noten sind in der Mehrzahl etymologischen Charakters, und wie wichtig es auch ist, in Schulen, wo Lateinisch und Französisch gelehrt wird, die Schüler behufs Befestigung der Orthographie und der Onomatopoeie auf die enge Verwandtschaft zwischen dem Französischen und Lateinischen stets aufmerksam zu machen, so ist doch die Schule nie der Ort, in dem von einem tieferen Eingehen in die Etymologie die Rede sein kann und wo Etymologie um ihrer selbst willen gelehrt wird. Das Verständnis, das rechte Lesen des Schriftstellers muß erreicht werden. Dieß fördert der Verfasser kaum durch zwanzig seiner Noten. Was fremde Schriftsteller in höheren Classen zu erklären hat, wird wohl nicht wissen, wie viel Mühe der Lehrer hat, den Schüler daran zu gewöhnen, daß seinem übersehten Worte auch der Gedanke zur Seite steht. Die Verfasser's Lehrbücher gehen, so viel wir ihrer gesehen haben, sämmtlich über das Bedürfnis der deutschen Schule hinaus. Mager, einer der am meisten kompetenten Richter in dieser Sache, hat uns bis in die letzte Zeit gelehrt, wie sehr die bewußte Beschränkung des Lehrstoffes auch im Unterrichte in fremden Sprachen der Schule ein Segen sei. Alles, was eine solche Demarcationslinie überschreitet, namentlich alle polemisirende Grammatisiren und Etymologisiren, ist unnützer Ballast.

Eberhard, Raaf und Gruber, deutsche Synonymik. Vierte Auflage. Durchgesehen, ergänzt und vollendet von Dr. C. F. Meyer. 1. Bd. 548 S., 2. Bd. 563 S. Leipzig, Barth.

Wir glauben auf die neue Auflage des ausgezeichneten Buchs hinweisen zu dürfen. Besonders empfiehlt es sich durch großen Reichthum an Artikeln, ausführliche Behandlung, Zurückführen auf das Alt- und Mittelhochdeutsche, scharfe und klare Feststellung der Bedeutungen bei der freilich der Eine hier, der Andere da noch rechten wird. Christliche Behandlung der religiösen Begriffe und Definition der philosophischen aus der Herbart'schen Metaphysik und Psychologie, ohne letzterer Beziehung den Standpunct der Kant'schen Philosophie und Hegel'schen Idealismus zu ignoriren.

Für die Schule, glauben wir, bietet das Buch ein vortreffliches Material zu deutschen Aufsätzen in Tertia oder Secunda. Natürlich

meinen wir nicht, daß die Aufgaben dieser Classen nicht auch andere Gebiete berühren sollten. Wohl aber finden wir Untersuchungen über Synonymen zc. auf dieser Stufe recht am Platz, wo der Schüler der Sprache so weit Herr zu werden pflegt, daß es ihm selbst eine willkommene und eben so ernste wie angemessene Arbeit gewährt, Begriffe gegen einander abzugrenzen und sich ihrer in solcher Definition, so weit sein Denken überhaupt reicht, zu bemächtigen.

W. Langbein.

1. Ernst Kleinpaul, die Lehre von den Formen und Gattungen der deutschen Dichtkunst. Für höhere Lehranstalten, so wie zum Selbstunterricht. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Bremen, Langewiesche. H. 8. 211 S.

Eine dem gegenwärtigen Stande der Aesthetik und Litteraturgeschichte genügende Poetik ist ein Bedürfniß wie für die Schule so für jeden Gebildeten, der für seine Lectüre, namentlich der deutschen Dichter, einen Kanon oder Anhaltspuncte für die Einordnung und Beurtheilung haben will. Götingers Einleitung zur Erklärung deutscher Dichter befriedigt alle billigen Anforderungen und bietet dem Lehrer einen trefflichen Schatz klarer und leicht mittheilbarer Gedanken über die verschiedenen Arten und Gattungen der Dichtkunst; aber es liegt in der Natur der Sache, daß derselbe Gegenstand auch anders behandelt werden kann. Seit jenem Werke, welches für eine Erklärung deutscher Dichter erst eine Grundlage und Methode geschaffen hat, ist Vieles geschrieben in theoretischer (philosophischer) und praktischer Hinsicht; die köstlichsten Untersuchungen eines Poggel, Wiehoff und vieler Anderer, eben so feiner Kenner der Sache wie tüchtiger Schulmänner haben viele Puncte aufgehell't; die Litteraturgeschichte von Herwinus hat so manche frische und vortreffliche Gesichtspuncte aufgestellt und den Gesichtskreis erweitert. Die Hegelsche Aesthetik, welche für alle Zeiten in ihren tiefen und gewaltigen Resultaten mächtig als Autorität dastehen wird, ist durch Vischer erweitert, vervollständigt, mit schönen Ausführungen im Einzelnen bereichert. Da ist es kein Wunder, wenn nun auch dem praktischen Bedürfnisse eine neue Form geboten wird, welche, von tüchtiger Hand geboten, zugleich klarer und kürzer als früher zu lehren vermag. Der durch manche litterargeschichtliche und ästhetische Arbeiten rühmlich bekannte Verfasser konnte seine Poetik bald zu einer zweiten Auflage bieten, schon ein Beweis, daß das Büchlein geschätzt und ein Bedürfniß ist. Wir stimmen zwar, was den letzten Punct anbetrifft, mit Hiecke's Ansicht überein, daß man in der Schule lieber von der gründlichen Lectüre der Dichter als von der Theorie der

Dichtkunst ausgehen solle, indem weder eine abgeschlossene Theorie möglich noch eine solche für junge Leute zuträglich sei, wenn sie nicht selbst viel gelesen und schon über den Gegenstand gedacht haben. Doch man soll, indem man das Eine thut, das Andere nicht lassen. Es gehört zur Bildung unserer Tage, den Namen einer Dichtungsart, die Formen, die Grundlinien der Technik zu kennen und zwar deutlich bestimmen zu können. Dieser Forderung entspricht ein Büchlein wie das vorliegende, welches durch 78 angehängte Beispiele in der Kürze das Gelehrte recht klar macht, so daß man analytisch auch von den geordneten Beispielen ausgehen und die Regeln daraus entwickeln lassen kann. Klarheit und Ordnung im Kopfe ist überall nöthig und nützlich; warum nicht auch in der Poesie, wo zwar der Genius mit Freiheit aber auch nicht ohne alle Gesetze und ohne Anschluß an eine Tradition waltet, wenn er nicht die Höhe des eigentlichen Kunststils mit einer bloßen Manier vertauschen will. Mehr aber als das Traditionelle in seinen Hauptzügen hat die Schule nicht zu geben. Der Lehrer hat hier einen brauchbaren Leitfaden, der in den oberen Classen höherer Schulen den Jünglingen selbst mit Nutzen in die Hand gegeben werden kann. Die Definitionen darin sind einfach und sehr klar; von den zwei Theilen (die Dichtungsformen und die Dichtungsnoten) hat ganz mit Recht der erste eine größere Ausführlichkeit, als sonst gewöhnlich ist, und theilt von einem befreundeten Dichter selbst, dessen feiner Ton vor Mißgriffen mehr geschützt ist als der bloße Theoretiker, die Lehre der Prosodie mit. Diese Silbenmessung ist der Beachtung sehr empfohlen, weil sie wirklich in der Einsicht, beim Beurtheilen und der eigenen Ausübung fördert. Dadurch ist auch der zweite Abschnitt (die Metrik, von den Versgliedern) sicherer und ausführlicher geworden. Die folgenden Abschnitte, von den Versarten und Strophe sind nach Viehoffs guten Abhandlungen im Archiv umgearbeitet, die Abschnitte vom Reime sind in zweckmäßiger gedrängter Weise die Fülle des geistvollen Poggel mitgetheilt. Nicht weniger brauchbar das über die Dichtungsformen, über lyrische, epische und dramatische Poesie Gesagte, worin die besten Sätze und Ausführungen der Meister des Fachs oft wörtlich mitgetheilt sind. — Zu loben ist, daß nicht die alte Tradition, nicht die Theorie der griechischen und römischen Poesie zu Grunde gelegt wurde, sondern daß die nationale deutsche Poesie allein im Auge behalten und danach wohl auch die Anordnung gemacht ist. Dahin muß es kommen, daß das nationale Element sich auch der Theorie Bahn breche und richtigere Normen gebe für die Beurteilung. In dieser Hinsicht ist das Buch von Timm über das Ri-

lungenlied als ein Urbild deutscher Poesie sehr schätzenswerth *; über das Epos hätte Kleinpaul mehr Rücksicht auf die altdeutsche Poesie nehmen und bei weitem mehr sagen müssen, als § 209—215 geschehen. B. v. Humboldt hat für die allgemeine Theorie des Epos die Grundlage geschaffen, Goethe und Schiller haben im Briefwechsel viel aufgestellt, die Grimm haben in den Untersuchungen über das altdeutsche Volksepos herrliche Aufschlüsse gegeben; da konnte es einem tüchtigen Arbeiter nicht schwer werden, tiefer zu graben und nähere Bestimmungen zu geben. Befriedigender ist der Paragraph über die Märchen und Sagen; beherzigenswerth das über den Roman Gesagte. Etwas zu kurz finden wir auch den Abschnitt über das Drama, obgleich die Hauptpunkte nach dem Vorgange der Besten angeführt sind. Für Gymnasien und den Selbstunterricht wäre ein genaueres Eingehen auf die Technik in den bedeutendsten Dramen nöthig gewesen, so ist es etwas m. v. Recht verständig ist der Anhang über die poetischen Spielereien, wie Parodie, Travestie und Räthsel; das beigefügte Urtheil, wie überall im Buche, zeugt von Gerechtigkeits- und Billigkeitsinn. Ueber die Zweckmäßigkeit der angehängten Beispiele, welche die unentbehrlichsten Belege zur Theorie liefern, ist schon gesprochen; ein Register erleichtert das Auffuchen. Gerade die Kürze, Klarheit und Richtigkeit im Ganzen wird das Buch zur Einführung in weitere Kreise und in den Schulen empfehlen.

Dr. J. Fr. Schröder, theoretisch-praktischer Leitfaden für den Declamationsunterricht in den oberen Classen der Gymnasien und höheren Schulanstalten. Bremen, Geisler. gr. 8. 154 S.

Mit Freuden begrüßen wir in diesem Buche einmal wieder eine gute Leistung über Declamation, einen Gegenstand, welcher in der letzten Zeit ziemlich brach gelegen hat. Nicht überall gibt es Lehrer, welche sich für diese schöne Kunst interessieren oder sie selbst in ihrer Person repräsentiren und lehren könnten. Dennoch bleibt das Bedürfniß und man setzt sich mit der allgemeineren ästhetischen und litterarischen Cultur der Volks. Ueberall werden Vorträge gehalten und Declamationen geübt, und doch fühlt man sich in der Theorie nicht genug unterstützt, obgleich die Alten so viel Werth darauf legten, die hierin gewiß ein gutes Wort sprechen können. Kerdörfer's Buch ist veraltet und sagt nicht mehr, Falkmann's Declamatorik nennt der Verf. prolix, aber gelehrt, aber nicht praktisch; nur der verstorbene Schocher, welcher 1810 in Raumburg lebte, wird von ihm hoch anerkannt als Lehrer;

* Bergl. Päd. Rev. XXXI, S. 375 ff.

er nennt ihn einen Meister zugleich in der Theorie und in der Praxis der Declamation, dessen vollständiges System schon gearbeitet war und leider nun verloren gegangen ist, ohne der Oeffentlichkeit übergeben zu sein. Dessen dunkeln Andeutungen ist Schröder gefolgt, hat vor 11 Jahren schon ein Declamationsbuch herausgegeben mit kurzen Andeutungen seiner Theorie. Mit Recht hält er fest an der Ueberzeugung, daß zwar die natürliche Begabung die Hauptsache, aber nicht alles sei, um gut zu declamiren. Erst durch die Theorie und den Unterricht kommt die Stetigkeit, Sicherheit, Vollendung, wie auch Cicero's und Quintilian's Aussprüche behaupten. „*Illi persuasione sua fruuntur qui hominibus, ut sint oratores, satis putant nasci: nostro labori deus veniam, qui nihil credimus esse perfectum, nisi ubi natura curatur.*“

Die Einleitung gibt eine gute Erklärung des Wortes Declamatio und eine kurze Geschichte derselben durch das Alterthum, das Mittelalt und die neuere Zeit hin; der folgende Paragraph gibt die Litteratur über die Declamationskunst. Noch angeführt werden konnte Dießelbe Weg's Anleitung zum Lesen in seinem Wegweiser, welche vortreffliche Winke für die Lehrer in den Volks- oder Bürgerschulen enthält und auch für den höheren Unterricht benutzt werden kann. Im Folgenden werden die Einwürfe gegen eine solche Theorie gründlich beleuchtet und widerlegt; die Declamationskunst ist wie die Musik lernbar unter der Anleitung eines guten Lehrers, „weil sie auf und durch das Ohr zu wirken hat“. Unter den nöthigen Anlagen wird vor allen Dingen ein gutes, musikalisches Gehör, Sinn und Gefühl für das Schöne und Gute, mit welchem dann von selbst eine lebendige Einbildungskraft zusammenhängt, verlangt. Wie empfehlend aber, ja wie nothwendig ist den Gebildeten ein guter Vortrag sei, bedarf wohl keiner weiteren Begründung. Ja, wir Lehrer müssen wieder mit allen Kräften den Eifer dafür zu wecken und die Schüler zweckmäßig zu bilden suchen, wo uns dieses Buch sehr viel Nutzen gewährt, wie ich aus eigener Praxis versichern kann.

Der phonetische als erster Theil ist mit bei weitem größter Ausführlichkeit behandelt als der zweite, mimische, welcher mehr dem Schauspieler als dem Declamator zufällt. Ausgegangen wird von der Analogie der Musik und eine Declamationstonleiter (S. 27 ff.) aufgestellt von u, o, a, é, i, mit den Intervallen von ü, ö, æ, e (musikalisch so daß u nach Schocher als der unterste Rehlton dem Geistertone, dem Gebetstone, a dem Lehr- oder Befehlstone, é dem Erzählungstone, i dem Rufe- oder Schreitstone entspricht. Der Vortragende hat nun jed

mal vorher sein Instrument, die Brust zu stimmen und den richtigen Grundton aufzufuchen; denn nach der verschiedenen Constitution eines Jeden ist auch für seine Kehle der Geister-, Gebets-, Lehrton u. verschieden. Außerdem ist der Raum, in welchem zu sprechen, zu berücksichtigen und nach dem steigenden Verhältnisse der Größe des Raumes eine größere Erhöhung des Grundtons nöthig. Die Modulation ist viel größer als in der Musik, indem kaum bestimmbare Schattirungen eintreten von Viertel-, Sechszehntel-, Zweiunddreißigstönen. Das Tempo oder Zeitmaß nimmt an Schnelligkeit zu in progressivem Verhältnisse vom Geister- bis zum Erzählungstone; aber auch hier entscheidet über die Zeitdauer im Einzelnen die Individualität; so wie nach Lessings seiner Bemerkung in der Dramaturgie (S. 35, Anm.) je nach dem Inhalte das Mouvemement der Stimme wechselt und eine aus dem Herzen entspringende natürliche Musik schafft, welche unfehlbar auf das Herz wirkt. Die Pausen werden durch die Interpunctionszeichen bestimmt; darnach richtet sich auch der Zeitpunkt des Athemholens. „Der Declamator muß gleich einem Virtuosen auf einem Blasinstrumente eine gute Brust und Lunge haben, damit er zu rechter Zeit Athem holen und ihn lange anhalten könne.“ Zu lange Perioden sind schon wegen der Unmöglichkeit des guten Sprechens beim Vortrage Fehler der Schriftsteller. Der Sprechende muß solche Perioden geradezu erst sprechbar machen durch Umänderung. Sehr gründlich und genauen Studiums werth ist die Lehre vom Tone innerhalb der Sätze und der Sätze zu einander, S. 40—105, mit sehr vielen Beispielen zur Uebung. Wort- und Satzton sind zunächst zu unterscheiden; in Bezug auf den letzteren wird für die Modulation viel Uebung gegeben, welche Klangfiguren veranschaulichen (hierin ist Diesterwegs Anweisung noch vollständiger, namentlich rücksichtlich der Stimmenbewegung). Jeder Satz kann nur eine Tonstelle haben, ausgenommen wenn ein Satz eigentlich zwei Sätze in sich befaßt, oder wenn die Stellung nebst anderen Wörtern im Schlußtonfall eine Art Arsis bewirkt, nachdem das betonte Wort schon vorhergegangen ist; doch ist diese Anordnung vom Satzton, welcher auf Gegensatz, mag er gedacht oder wirklich ausgedrückt sein, hindeutet, verschieden. Nach dem betonten Worte nämlich in einem Satze entsteht eine Pause, wodurch auch den folgenden Wörtern einen Ton zu geben möglich wird. Wo paarweise Wörter verbunden sind, können beide betont sein, ohne daß eine Kommapause tritt; aber beide bilden ja eigentlich eine Einheit (z. B. denken und handeln, Schritt für Schritt, er erhielt Strafe um Strafe) und sind nur mit getragenen Töne zu sprechen. In Fällen wie:

„hier, hier betet' er!“ hat das erste Wort nur einen Halteton, der aber hier länger erscheint, weil das Wort einsylbig ist und Anfänge steht. Fein ist die Annahme eines Aufstacts, der, ehe der Grundton eintritt, in höherem Tone modulirt wird, so daß die Stimme erst beim Tonworte des Satzes in den Grundton des Stückes senkt. Für die Rede selbst ist dieß ein empfehlender Vorzug, wenn sie so vorbereitet und dem Vortragenden die Prüfung erleichtert, wie viel Kraft er aufwenden müsse, um den Raum mit seiner Stimme auszufüllen. Nur dann kann und muß der Redner gleich mit der Art zu fangen, wenn eine Behauptung auszusprechen ist. (S. 57 ff.) Zu sehen, wie der Schriftsteller am natürlichsten verfährt, wenn er zugleich an den Vortrag denkt und seine Rede sprechbar macht (vergl. S. 98 und 100). Hervorzuheben als besonders beherzigenswerth ist § 8 (S. 85—98), der Abschnitt über die Modulation der hypothetischen und namentlich der Gradationsätze, denn diese sind mit zunehmender Geschwindigkeit zu sprechen. Dieß liegt in der Natur der Sache, weil der Sprechende, je mehr sich die Gedanken drängen, desto mehr in Eifer geräth, sie auszuschütten. Ein Gradationsatz muß daher wegen seiner Länge mit geschickter Berechnung tiefer als im gewöhnlichen Grundtone angefangen werden. Eine gute Recitation in Gradationsätzen macht gewiß einen herrlichen Eindruck; Schöcher's Wort desselben soll Vielen die Thränen ins Auge gelockt haben, so daß unwillkürlich bebten, von heiligen Schauern durchdrungen (S. 98 Anm.). Eben so beachtenswerth ist, was von Regeln sonst noch für Declamationen fein bemerkt wird S. 109—120; an den beigegeführten vielen Beispielen kann der Schüler sich gehörig üben, vorausgesetzt, daß der wünschenswerthe Fall eintritt, das Buch werde eingeführt in den höheren Bildungsanstalten. Ueber den zweiten Theil, welcher Mimik enthält, enthalte ich mich der Worte, da wohl schon zu viel den Zweck dieses Blattes über den ersten gesagt ist. Man wird zweckmäßige Bemerkungen finden, den Geschmack des Verfassers einen sehr richtigen überall rühmen müssen und nur wünschen, daß hier einige specielle Belehrung in Beispielen zu haben. Dafür bedarf allerdings S. 146 bis zum Schluß die Erörterung des Gedichts Gellert „der Proceß“ in phonetischer und mimischer Hinsicht, was ausgezeichnet genannt werden muß. Möchte in den Zeitschriften und Didaktik, wie in Fr. Körner's empfehlenswerthem „praktischen Schullehrer“, der sachverständige Lehrer öfter solche Beispiele aufstellen, diese schöne Kunst, welche das Verständniß und den Genuß des Schönen mehr als alles Andere fördert, wieder in die Schulen zurückzuführen!

und allgemeiner zu machen, da bei uns im Leben so wenig Gelegenheit ist, gute Vorträge zu hören. Was ist aber ein Lied ohne den begleitenden Gesang, ein Gedicht, eine Rede ohne gute lebendige Recitation? Damit das Erklären und Lehren über Gedichte nicht den Genuß und unmittelbaren Eindruck überwuchere, sollte immer als Endzweck betrachtet werden, daß man das betreffende Stück eben recht gut memoriren und vortragen lernen wolle. Jetzt aber hört man in den Schulen oft nur ein trockenes Herplappern; die kunst sinnigen Griechen und Römer würden davonlaufen, wenn sie diesen Ungeschmack sähen. Will denn der Deutsche immer nur sprechen und denken über das Schöne, aber es nie ausüben lernen? Wir lernen so viel und so gern, und geben uns keine Mühe, das Schöne auch zu lernen. Da heißt es immer: so etwas kann man sich nicht geben; das muß von selbst kommen. So sprechen nur Leute, die von Kunst keine Vorstellung haben. „Das Schöne ist schwer, sagten die Alten, und deuteten damit an, daß viele Übung allein zur Vollendung führe, wie unsere großen Dichter selbst hinlänglich bewiesen haben. Man lese nur im Quintilian, um vor dem Fleiße der Alten Respect zu bekommen. Gerade jetzt ist eine zu ängstliche Richtung aller ästhetischen Bildung feindlicher gesinnt als sonst, weil sie, den Mißbrauch und den Auswuchs mit dem Rechten und Gesunden zusammenschüttend, nun jedes Streben nach dem Menschlich-Schönen mißtrauisch ansieht und verdächtigt, als ob nicht Gott selbst in seiner Schöpfung das Harmonische, das Symmetrische und Organische deutlich als seinen Endzweck hingestellt und den Menschen mit dem Triebe und der Anlage dazu ausgerüstet hätte. Schiller und Goethe haben sonst vergebens an uns gearbeitet, die Kunstwerke der Griechen sind vergeblich ans Licht gezogen und Jedermann zugänglich gemacht, wenn wir einseitig das starre Gesetz, das Mechanische, die bloße Tradition ausschließlich hinstellen als das Beste, Erhaltende. Jetzt muß freilich Festigkeit, Halt, Ordnung, tüchtiger Wille und vor allen Dingen religiöser Glaube in der Welt sein; dann aber gesellt sich die Kunst als eine liebe Gefährtin dem Leben zu, um alles zu verschönern, den „düster gebundenen Sinn“ zu befreien und einen Strahl des Himmels sichtbar auf das Irdische fallen zu lassen. Die Religion selbst hat immer die Kunst im Gefolge und gewinnt dadurch die Herzen der Menschen, welche zunächst immer mittelst des Sinnen am besten gefaßt und für Höheres gewonnen werden. Ein Zauberer hat schon durch seinen schönen Vortrag unzählige Menschen gewonnen für das Religiöse, welches er wohl in nicht geringem Maße zu bieten wußte. Die Kunst, das Schöne im Cultus wird auch für die

Kirche bei uns mehr gewinnen, wie der praktische Katholicismus wohl weiß. Gerade der Nachlässigkeit in der künstlerischen Technik ist jetzt auch durch die Schule entgegen zu arbeiten, damit das Leben den Sieg behalte gegen den Tod.

Wittenberg.

G. Th. Becker.

Hieran knüpfen wir die Anzeige von deselben Verfassers

Dr. Schröder, Declamirbuch für Schulen. Erster Theil. Wolfenbüttel, Hölle. 396 S.

Die Sammlung ist bestimmt für die erste Stufe, für Kinder von 8—12 Jahren. Sie ist reich und zweckmäßig. Neben den neueren Dichtern sind natürlich besonders Gleim, Gellert, Hagedorn, Höltz, Ramler u. berücksichtigt, was der Sprache wie des Inhalts wegen nur zu billigen ist.

Ohne den Namen des Herausgebers sind erschienen:

Ernste Declamationen zu Vorträgen in Schule und Haus. Leipzig, Wengler. 144 S. 10 Sgr.

Die gewählten Stücke haben meist einen religiösen, oft einen moralisirenden Charakter. Einige bisher wohl nicht gedruckte Stücke von G. Wengler sind in dem Styl von Witschel's Morgen- und Abendopfern gehalten. Aus letzteren selbst ist das Vaterunser u. A. m. gegeben. Neu ist ferner ein Gedicht von J. Kerner, des Sängers Huch, das indeß wörtlich mit dem bekannten Uhland'schen übereinstimmt. Da auch einige gute Gedichte von Knapp, Spitta, Vogl, W. Müller u. sich vorfinden, soll nicht verschwiegen werden. Eine Auswahl des Besten ist die Sammlung wohl nicht.

Langbein.

Kannegießer, der deutsche Redner, oder Album classischer Prosa in einer chronologisch geordneten Beispiel- und Mustersammlung deutscher Beredsamkeit aller Zeiten. Leipzig, Henke. XXIV und 561 S.

Unter diesem sehr prätentiosen Titel tritt vor das Publicum ein Buch, welches bestimmt ist laut Angabe des Titels selbst für den Gebrauch auf Gymnasien, nämlich als Prämie, ferner für Studirende und Staatsbeamte und für Gebildete überhaupt. Das ist also für sehr viele Leute, für Leute von sehr verschiedenen Bildungsstufen. Aber wie ist es möglich, allen diesen gerecht zu werden? Was der Gymnasiast braucht, sagt dem Erwachsenen nicht zu: die Entwicklung staatsrechtlicher Fragen, welche den reifen Mann im höchsten Grade interessiert, ist für di-

Jugend entweder langweilig, oder man schraubt dieselbe zu einer erzwungenen unnatürlichen Höhe hinauf. Auch wüßte ich nicht, irrwiesfern der Mann, der Staatsbeamte, der reise Gebildete überhaupt sich gemüßigt sehen sollte, noch einmal Rhetorik zu studiren; dieß ist die Sache der obern Classen einer gelehrten Schule; ist aber das Buch auch für diese bestimmt, so ist die Denkschrift aus dem Font'schen Proceß und eine Anzahl von Kammerreden nicht am Platz. Es leidet also unser Buch von vorne herein an einer Zwiespältigkeit des Kreises, für welchen es bestimmt zu sein behauptet. Gehen wir demselben im Einzelnen näher. Dasselbe besteht eigentlich aus zwei Theilen, aus einer Einleitung über die Grundsätze der Rhetorik und aus den rednerischen Mustern selbst. Die Grundsätze der Rhetorik umfassen 82 Paragraphen auf 15 Druckseiten. Das hier Gebotene ist vor wunderbarer Dürre und Werthlosigkeit, es könnte kaum dem langweiligsten Cursus über Rhetorik zu Grunde gelegt werden. Vier Seiten des erwähnten Abrisses werden noch durch die Disposition eingenommen.

Die eigentliche Mustersammlung zerfällt nun in fünf Abtheilungen: politische, gerichtliche und Staatsreden, wissenschaftliche, Gedächtnis- und vermischte Reden. Ueber Plan und Tendenz des Werkes spricht sich die Rede zu der 1845 erschienenen ersten Auflage aus: „Die vorliegende Sammlung unterscheidet sich von allen mir bekannt gewordenen, wie schon der Titel anzeigt; sie ist ein Versuch, die deutsche Beredsamkeit in Beispielen und mit Rücksicht auf die neueste Zeit auch in Mustern vorzustellen.“ — „Vergleicht man nun den jetzigen Zustand der deutschen Poesie mit dem der deutschen Beredsamkeit, so gibt die letztere weit mehr Hoffnung als die erstere; denn so viel Kraft zu ewiger Jugendung ich dem deutschen Geiste auch in der Poesie zutraue, so sehe es den neuesten und künftigen Dichtern doch schwer werden, sich neuen zu brechen, um so ihre großen Vorgänger zu übertreffen, während die Prosa sich später bei uns gebildet hat und besonders die politische Beredsamkeit erst jetzt aufblüht, die gerichtliche aber so gut wie noch gar nicht vorhanden ist. In der ständischen, als der volkswürdigen, wird der Deutsche sich erst recht seiner Kraft und Eigenlichkeit bewußt werden und mit den Erfolgen derselben eine neue, edlere Zeit für ihn hereinbrechen.“ Wir nahmen das Buch zur Zeit in der Erwartung, die Edelsteine deutscher Beredsamkeit darin zu finden. Die geistlichen Reden lassen wir billig ohne allzu lange Kritik vorübergehen; das subjective Urtheil ist auf diesem Gebiet verwaltend, als daß hier mit aller Bestimmtheit sich sagen ließe: diese Rede, dieser Redner mußte vorgeführt werden oder nicht. Doch

mag man sich billig wundern, daß von Luther, dem entschieden eingestehenden Prediger, sich nur eine Predigt vorfindet. Daß Schlemacher nicht durch eine Predigt vertreten ist, muß auffallen. Die dem Vorwort gebrachte Entschuldigung, daß ja eine Gedächtnisrede von ihm aufgenommen worden, ist ungenügend. Das irgend einer Theologie gegebene Bruchstück aus einer Homilie von Zinzendorf ist durchaus werthlos. — Folgen die gerichtlichen und Staatsreden. Nun sind wir Deutschen freilich übel daran. Unsere ganze politische Beredsamkeit ist von so jungem Datum, hat sich auch bisher leider in so klein und armseligen Kreisen bewegt, daß großartige Prachstücke rhetorische Kunst, wie die Franzosen und Engländer sie aufweisen können, bei uns etwas gar Seltenes sind. Die Bewegungen der Zwanziger- und Dreißigerjahre riefen eine Reihe von Kammerdebatten hervor, an denen sich eine große Anzahl trefflicher Kräfte theilte. Dieselben sind aber durch großartigen Ereignisse der letzten Jahre ganz in den Hintergrund gerückt. Immerhin! Unser Verfasser hat sich im Vorwort als einen feinsinnigen Mann bewiesen: er freut sich der Pressfreiheit und der öffentlichen Meinung; er wird uns nicht bloß mit sonst sehr löblichen Reden der badischen und sächsischen Kammern abspesen: wir hoffen auf einige kräftige Reden aus der „neuen, schöneren, edleren Zeit“. Er gibt uns wohl eine Rede aus dem Vereinigten Landtag von 1847, ein paar tüchtige, welthistorische Reden der Frankfurter Nationalversammlung, Reden über Schleswig-Holstein, die deutsche Flotte &c. Ach! nicht die Ahnung von allem dem! Er erfreut uns durch einige geschichtlich interessante Reden des preussischen Ministers Freiherrn v. Mantuffel so wie durch die des Bundespräsidialgesandten Freiherrn v. Probst vom 3. Februar 1853, Reden, die ganz gut sind, aber doch nicht die bedeutendsten unserer Zeit. Es ist unmöglich Unkenntniß, wenn ein Kannegießer gerade nur diese Muster politischer Beredsamkeit aus den letzten Jahren bringt, sondern nur Beweis einer großartigen Unherzigkeit und Armseligkeit, welche gegen die pathetischen Phrasen des Vorworts vortrefflich contrastirt. Ich bin weit entfernt von Witz und principieller Gegner der unsinnigen Ausgeburten der jüngsten Zeit, aber in eine Sammlung politischer Reden nicht eine einzige der Frankfurter Nationalversammlung aufzunehmen, das ist lächerlich, das ist ein Hohn! Die mitgetheilten sieben Reden Sr. Maj. des jetzt regierenden Königs von Preußen sind Muster bündiger gediegener Beredsamkeit, doch hätte die eine oder andere sich durch eine trefflichere ersetzen lassen. Die juristische Beredsamkeit ist, wie erwähnt, nur durch den Anwalt einer Denkschrift aus dem Fonck'schen Proceß vertreten: da haben wir freilich keine rechten Muster.

Die wissenschaftlichen und Gedächtnißreden sind zum Theil mehr Abhandlungen, wie die allein 22 Seiten lange Gedächtnißrede Rosengartens auf Karl den Großen. Aber hier zeigt der Sammler einen wirklich staunenswerthen Mangel an Belesenheit. Er gibt uns nichts aus Luthers Streitschriften, diesen Musterbildern rhetorischer Kraft und Römigkeit. Wie vortrefflich hätte als Beispiel eines bewegteren wissenschaftlichen Vortrags sich benützen lassen Winkelmann's Kunstgeschichte, Lavater's Physiognomik, Schleiermacher's Reden über die Religion, dessen Monologen u. a., W. v. Schlegel's Vorlesungen über die dramatische Kunst, Engel's Philosoph für die Welt u. s. w.? Es fehlt die classische Denkrede Börne's auf Jean Paul, Novalis' Hymnen an die Nacht, ferner eine Anzahl wunderschöner Abschnitte aus Wackenrober's Phantasien über die Kunst (vergl. Ausg. von Tieck 1814, S. 52, besonders aber S. 60, Ehrengedächtniß A. Dürer's, dann S. 91, dann S. 139, die Peterskirche). Ebenso hätte E. A. T. Hoffmann's Rater Murr viel bessere launige Reden geliefert als Tieck's kalter und nüchterner Humor. Dieß einige Winke, welche sich bei genauerem Eingehen noch weit vermehren ließen. Doch muß ich aufrichtig gestehen, daß das Buch mich für die aufgewendete Mühe nicht belohnt haben würde. Alles dieß sind harte Reden und bitterer Tadel. Aber wo inhaltlose Grofprednerei und politische Wetterwendigkeit sich vereinigen, da wäre es armselig, höflich zu bleiben.

Oppenheim.

Dr. W. Buchner.

Wolher von der Vogelweide. Uebersetzt von Karl Simrock. Leipzig, Verlag von S. Hirzel. 1853.

Bekanntlich war es um die Mitte des zwölften Jahrhunderts, daß die Deutschen nebst der Epik auch der Lyrik zu pflegen begannen, welche man rasch die nothwendigen Entwicklungsstufen bis zu der gehobenen Kunst und wenigstens in einzelnen durch Talent und Gemüthstiefe hervorragenden Persönlichkeiten bis zur schönsten Vielseitigkeit durchliefen. Welche Momente damals die Poesie überhaupt und besonders auch die Epik gehoben und begünstigt, welche ihr am nächsten verwandten Erscheinungen in Deutschland unmittelbar vorausgegangen, daß im Einzelnen durchzuführen gehört nicht hieher, und es darf auch sonst füglich unterbleiben, da es Wackernagel in seiner Litteraturgeschichte mit Meisterhand aus einander gesetzt hat; nur mit kurzen Worten wollen wir es erwähnen, wie die große Zeit selbst schon zur Einker ins Innere und zur lauten Aeußerung der Empfindungen und Gedanken antregen mußte: in der fortbauende Kampf zwischen päpstlicher und kaiserlicher Macht,

der über Carl den Großen hinausgehende herrliche Glanz des deutschen Kaiserthums und danach und daneben das bald großartigere, bald kleinlichere Ringen gegen dasselbe, die Züge ins heilige Land und die reichen und wunderbaren Anschauungen, die dort gewonnen wurden, die wesentlich auch durch diese Kreuzzüge vermittelte Kenntniß der Nachbarn und ihrer Sitten, besonders ihres feinern Ritterthums, vorzüglich der französischen Einfluß, der nicht nur den Inhalt der litterarischen Schöpfungen in Deutschland mit bedingte, sondern auch neuer Formen inne werden ließ. Sehr leicht kann nachgewiesen werden, wie die deutsche Lyrik zunächst eine höfische, dem zu neuem Glanze erwachten Ritterthume gehörende werden mußte, wie es kam, daß außer dem niedern Adel und denen, die sich seiner Weise angeschlossen, selbst hohe Fürsten, z. B. Kaiser Heinrich VI. u. a., Minnelieder dichten durften, ein Umstand, der zwar auch diese Seite mittelhochdeutscher Poesie schnell zur vollen Blüthe brachte, aber ihrer Volksthümlichkeit, wenigstens so weit Minnelieder betrifft, großen Eintrag that.

Sehr weit war der Kreis der deutschen Poesie und besonders gerade der lyrischen damals nach außen hin: einmal wurde in all Liedern die schwäbische Mundart herrschend und das gesammte Deutschland erhielt so gewissermaßen schon damals eine bestimmte allgemeine Litteratursprache; zweitens aber war deren Verständniß nicht Deutschlands Grenzen gebannt, sondern mit deutschen Fürsten und Fürstentöchtern wurde sie auch in Länder fremder Zunge getragen und dort deutsche Lyrik nicht minder geübt und gehört. Manche der preisesten Dichter wanderten weit herum, nicht nur um Kunde zu holen, sondern auch um an den Höfen und an großen Festen milder Herrscher ihre Lieder und Sprüche selbst zu singen, was bei dem so reichen Bedarf von Tönen und Weisen um so nothwendiger erscheinen mußte; Walther von der Vogelweide singt:

Von der Mur zur Seine wandt' ich meine Schritte,

Von der Trave bis zum Po kenn' ich der Menschen Sitte.

Sollen wir einzelne Höfe herausheben, die die Poesie vorausgünstigten, so sind das wohl besonders der Hof zu Wien und der zu Eisenach.

Vom Stoffe der mittelhochdeutschen Lyrik in ihrer Blüthezeit merkten wir schon oben, daß er nur bei den Begabtesten — und begabteste Lyriker ist Walther von der Vogelweide — vielseitig war, andere, und insbesondere beim Beginne der Kunst, sangen nur Minnelieder, übten also nur Frauendienst, der freilich zeitgemäß aufgefaßt werden will; andere gesellten zu diesem den Gottesdienst; einzelne wandten

nur dem politischen und allgemeinen sittlichen Leben zu. In der Form der Lyrik haben wir zunächst drei große Geschlechter zu unterscheiden, die Lieder, Leichs und Sprüche, welche nicht ganz durchgehends, aber doch größtentheils in derselben Folge dem Frauendienste, dem Gottesdienste und, wollen wir nach dem Vorherrschenden den Namen wählen, dem Herrtendienste entsprachen. Das Lied ist mehrstrophig, der Spruch einstrophig, der Leich ist ein Gesang mit wechselndem Tone und mit wechselnder Melodie. Gewiß liegt sein Beginn, wie Wackernagel annimmt, schon in alter Zeit, und der Leich war schon seinem Namen nach ursprünglich ein Tanzlied; aber in der mittelhochdeutschen Zeit übten die kirchlichen Sequenzen auf seine Gestaltung nachhaltigen Einfluß.

Innerhalb dieser Geschlechter findet sich nun wieder der mannigfaltigste Wechsel, zumal in den Liedern, deren jedes seinen eigenen Ton haben soll, und auch in dieser Mannigfaltigkeit ist Walthar der Fürst der Lyriker; aber eine wohlthuende Einheit kommt in diese Mannigfaltigkeit hinein durch den im Großen und Wesentlichen gleichen Bau der Strophe und durch die öftere Wiederholung einer und derselben Strophe. Der ernste Spruch wird fast immer mehrmals und zuweilen nicht oftmals in demselben Tone gedichtet und je ein neuer Ton zur Ehre eines neuen Herrn gefunden. Das möge von der Form genügen, obwohl nun des Einzelnen viel zu sagen wäre; wir wollten nur eine Vorstellung davon geben, mit welch' künstlerischem Sinn die mittelhochdeutsche Lyrik ausgebildet ward; künstlerisch, und nicht künstelnd muß man sie nennen, weil denn doch, wie unser treffliche Uhlant zeigte, bei den großen Dichtern Form und Inhalt sich innig entsprachen. Diese Kunst zu erwerben oder wenigstens das Technische derselben zu üben, bedurften sie keiner besondern Schulen; sie hatten einen reichen und sehr lebendigen Unterricht durch das Hören. Dürften sich nicht unsere Liederdichter bei den Vorfahren manchen Gewinn holen? Die Sprache dieser Dichtungen ist auch gerade dafür vorzüglich passend, sie hat nicht mehr die sinnliche Vollkraft der gothischen oder auch der altheutschen, darum wiegt sie sich dem Reime um vieles besser, sie hat nicht mehr die unersättliche Klarheit, darum gewinnt der Satzbau an neuen Wendungen; sie ist aber auch in der Formenbildung noch nicht auf alle Irrwege gegangen und zeigt namentlich in der Gestaltung des Verbuns noch eine wohlthuende Stätigkeit und Frische, und die reicher gewordenen und so fühlbaren Umlaute verleihen ihr den verlorenen Farbenschmuck oder in anderer Weise. Daß die Quantität im Ganzen genommen eine feste ist, muß für den metrischen Bau nicht gering angeschlagen werden.

Als der größte unter den lyrischen Dichtern der mittelhochdeutschen Blüthezeit steht wohl unbestritten Walther von der Vogelweide da. Welchem deutschen Lande er angehöre, ob er ein Franke oder ein Oesterreicher gewesen, das ist nicht sicher ausgemacht, nur daß er nicht mehr ein Thurgauer heißen darf; sicher galt er von Kindheit an für einen Oesterreicher und muß daselbst sehr heimisch gewesen sein. Auf das Geburtsjahr ist unbestimmt. Wenn er einmal sagt: vierzeig hab ich gesungen oder mē, so wird er vor 1190 (Lachmann S. 19) zu singen begonnen haben, er wird also kaum nach 1175 geboren sein. Sein Stand war edel, aber er selbst, wie sich das aus seinen Liedern ergibt, unbemittelt und auf der Herren edle Milde angewiesen. Ze Oesterliche lernt ich singen unde sagen, theilt er uns selber mit, und diese erste Zeit fällt nun zweifelsohne ein Theil seiner Minnelieder. Nach dem Tode Herzog Friedrichs des Katholischen (1198), den er in tiefem und aufrichtigem Schmerze betrauerte, finden wir den Dichter bald da, bald dort, zunächst in der Umgebung König Philipps von Schwaben, inzwischen wieder in Wien, wo er die Schwertnahme Leopolds mitfeiert, dann bald nach 1205, nach Philipps zweiter Krönung am Hofe des freigebigen und sangliebenden Landgrafen Hermann von Thüringen. Um 1212 begrüßte er den Kaiser Otto; von 1215 an zeichnen seine Lieder wiederum Eisenach, Kärnthen und das heisersehe Wien als Aufenthaltsorte des Dichters. Wann und wo W. ein Lehensmann von Friedrich II., dem er anhieng, sobald er die Krone rechtmäßig zu empfangen, das ist nicht ausgemacht, vielleicht daß es in Franken lag. Ob nun Walther in seinen spätesten Tagen noch das gelobte Land gesehen, das hängt von der Auffassung des Gedichtes ab, das sich in Lachmanns Ausgabe S. 14 ff., in Simrocks Uebersetzung S. 269 findet. So viel uns bekannt, ist Lachmann ziemlich allein der bestimmenden Ansicht gewesen, Walther habe das nicht auf dem geweihten Boden selbst gesungen, doch auch dieser große Kritiker sieng zu schwanken, als und so oft er in W. Grimms seiner Beweisführung, daß Walther und Freidank eine Person seien, die Menge des Treffenden betrachtete, das wäre aber die bedeutendste Stütze der Majorität. Mit dem war zugleich erwiesen, daß Walthers Leben sich wenigstens bis ins Jahr 1229 erstreckt habe. Begraben ward er in Würzburg; die Grabstätte und ein Bericht von der lieblichen Sage über sein Vermächtniß finden sich unter anderm auch in Simrocks Uebersetzung S. 272. Das ganz kurze Abriss dessen, was uns über des Dichters äußeres Leben seine eigenen Gesänge bieten, Einzeluntersuchungen und speciellere Ausführungen finden sich — leider nicht zu einem Ganzen zusammengefaßt.

– vorzüglich in des sel. Lachmanns Anmerkungen zu seiner sauberen Ausgabe von Walthers, durch welche manche früheren Irrthümer berichtigt worden sind. Aber weit mehr sagen uns Walthers Lieder und Sprüche über sein inneres reiches Leben und dessen Entwicklung, und umfangreicher wird unsere Kunde davon, wenn wir W. Grimms wohlgefestigte Beweisführung, Walthers und Freidank seien eine Person, als sicher annehmen. Dieses innere Leben hat schon in früheren Jahren der sinnige Uhland mit Meisterhand gezeichnet und aufgewiesen, daß uns solche Kunde nicht nur an sich innig erfreuen solle, sondern auch Licht und Wärme in den Zeitraum bringe, in welchem der Sänger gelebt, verstanden und hochgefeiert ward. Nur in wenigen Worten suchen wir zusammenzufassen, was Uhland durch strenge Prüfung der einzelnen Lieder gefunden. In den auf uns gekommenen Gefängen zeigt sich W. durchweg als ernst, weiterfahren, betrachtend, wie er von sich selber singt:

Ich saß auf einem Steine:
Da deckt' ich Bein mit Beine,
Darauf der Ellenbogen stand;
Es schmiegte sich in meine Hand
Das Kinn und eine Wange.
Da dacht' ich sorglich lange
Dem Weltlauf nach und ird'schem Heil.

a. f. f.

Auch in den Minneliedern, deren manches wohl in sein höheres Alter hinauf reicht, zeigt er Maß und Selbstbeherrschung, wie er denn nie mätze mehrmals hoch erhebt. Er unterscheidet wahre und falsche Minne, und erstere nimmt mehr und mehr in ihm reine und ewige Gestalt an. Die milde, in der mittelhochdeutschen Poesie vielfach geriefen, weiß er wohl zu schätzen und zu erkennen, sie gewinnt in seinen Liedern einen tiefen innern Sinn. Kühn theilt er dem Herrn seine innersten Gedanken mit, mahnt und warnt und schilt ohne Zagen; er sieht ihm die echte Treue, und es geht den angeborenen Freunden und selbstgewonnene weit voran; sein Herz ist ungemein weich und erschütterlich. Er ist wahrhaft fromm, ohne empfindsam zu sein, und mit hartem Blicke trennt er in der Weltordnung das, was Gottes ist, von dem Eigennutze und der Selbstsucht seiner höchsten Diener, welche er als unverhaltener Bitterkeit tadelt und schmäh't; mit feuriger Begeisterung ruft er zur Wiedergewinnung des gelobten Landes auf, ohne im übrigen Andersgläubige zu verdammen; daß außer Gott und Christus auch die Königin Maria seine Seele erfüllte, das war mit einer Frucht der ganzen Anschauung seiner Zeit. In den spätern Tagen steigern sich diese Gefühle bei Walthers zusehends, er anerkennt die Freuden der Welt nicht

mehr und findet sich selbst nicht mehr darin zurecht. Wenn er alles anders findet als in seiner Jugend, so ist das freilich wohl nicht im Schein, sondern größtentheils traurige Wirklichkeit, da während seine Lebens die Anschauungen aller Art im höchsten Maße erschüttert und in vielen Richtungen zum Schlimmen verkehrt worden sind. Hochwichtig sind uns Walthers politische Gefänge, zu denen wir nicht nur seine Sprüche auf Könige und Kaiser, seine Angriffe auf die Päpste, sondern auch die Schilderungen der damaligen Lebenszustände und die ernststen Mahnungen zu deren Hebung und Veredlung rechnen. Nicht nur für uns diese Gefänge willkommen als Zeugen des geschichtlichen Vorganges, sie decken uns Ansichten über denselben auf, die das Bild beleben, und ohne Zweifel verhallten sie nicht ohne Wirkung. Unter den neuesten Geschichtschreibern ist es besonders der treffliche Abel, der Walthers von der Vogelweide belauschte und die geschichtlichen Elemente seiner Gedichte mit seinem Sinne würdigte. Es könnte wohl scheinen, als wäre Walthers in seinen politischen Ansichten wankelmüthig gewesen, aber das ist eben nur Schein, seine Principien stehen felsenfest, und den Persönlichkeiten, die diese jedesmal vertraten, hing er nur um ihren Willen an; er stand für das Reich gegen die Päpste. Den Schein, als ob W. geschwankt, hat Lachmann in einer Anmerkung zu seiner Ausgabe S. 132 ff. völlig zerstreut. Wenn einer der mittelhochdeutschen Dichter so ist es Walthers werth, den heutigen Deutschen näher gebracht werden, und wenn bei einem, so ist bei Walthers fast alles geschehen, um ihn selbst dem größeren gebildeten Publicum ganz verständlich zu machen. Uhland zeichnete aufs lebendigste des Dichters Leben und Wesen, Lachmann bot eine kritisch gesichtete Ausgabe mit den feinsten, aber nur vereinzelt sprachlichen und ausführlicheren sachlichen Anmerkungen, Hornig lieferte dazu ein Glossarium, Simrock zog den Gedichten neuer Gewand an, und an seine Uebersetzungen reihten sich treffliche Anmerkungen von ihm selbst und dem in diesem Felde wie selten einer bewanderten L. Wadernagel. Nur das vielleicht dürfte überdem noch gethan werden, daß eine Ausgabe dieser Gedichte mit vollständigem sprachlichen und sachlichen Commentare sich an die Lachmannsche anschlüsse.

Die vervollständigte Uebersetzung Simrock's wird uns nun in wunderlichem Kleide, geziert mit einer köstlichen Titelvignette, die Walthers auf dem Steine sitzend darstellt, wieder dargeboten; ein Anhang von Anmerkungen, welche selbständiges und fortgehendes Forschen verrathen, erläutert uns, wenn nicht Alles, doch wohl Manches. Simrock ist als gewandter Uebersetzer altdeutscher Dichtungen so bekannt, daß es unnöthig und sogar unbescheiden scheinen könnte, seine Verdienste

in dieser Richtung weiter zu besprechen. Unter allen seinen Uebersetzungen trägt aber wohl die von Walthers den Preis davon, weil ihm da das Schwerere so ganz vorzüglich gelungen ist; denn hier galt es die vollste Kunst mittelhochdeutscher Poesie in ihrem ganzen Reichthume zu erfassen und sie in der neuen Sprache ohne Künstelei wieder zu geben; es galt einem mittelhochdeutschen Lyriker eigenthümliche Wendungen, die eben auch innerliche Individualität besitzen, dem Verständnisse einer anders gewordenen Zeit nahe zu bringen und verständlich zu machen. Daß freilich auch bei der höchsten Virtuosität des Uebersetzers die Anmuth und Tiefe des Originals nicht erreicht werden kann und nicht erreicht werden soll, das ist allbekannt, und so ließen sich auch hier eine Reihe von Einzelheiten aufzählen, die bei der Uebersetzung liegen bleiben mußten oder wenigstens ihre Kraft verloren; aber Referent will diese darum nicht hervorheben, weil er nichts Besseres zu geben wüßte. Sehr gerne sehen wir es, wenn Simrock entweder in einer allfälligen dritten Ausgabe oder vielleicht noch besser in einem besonderen Bändchen seiner Uebersetzung einläßlichere Anmerkungen beifügte, um dieselbe noch fruchtbarer zu machen. Möge aber vor allem der Wunsch Simrock's, den er in eine warme und ernste Mahnung in dem lesenswerthen Vorworte ein- gekleidet hat, bald und mehr und mehr in Erfüllung gehen, daß auch durch seine Uebersetzungen die deutsche Jugend zu den reichen Schätzen zurückgeführt werde, welche in der altheutschen Sprache und Poesie liegen; denn es ist wahrhaftig eine Schande, sich selbst am wenigsten zu kennen.

Zürich im März 1854.

H. Schweizer.

D. Hand- und Schulbücher für den niedern Unterricht.

II.

Handen der deutschen Sprache (?), mit zahlreichen Uebungen versehen von H. und R. Graßmann. Stettin, R. Graßmann. IV u. 78 S. fl. 80.

Der vorliegende Leitfaden ist dazu eingerichtet, in der Hand der Schüler dem Unterrichte in der deutschen Grammatik als Grundlage und Aufgabenbuch zu dienen. Sein reichhaltiger Inhalt tritt in drei Abtheilungen und zwei Anhängen auf. Die erste Abtheilung hat unter der Ueberschrift „Vorübungen“ die Arten der Wörter und deren Flexionsformen zum Gegenstande. Für die Ausführlichkeit, welche diese Dinge darin gefunden, paßt jedoch die gewählte Ueberschrift nicht. Auf- fallig ist überhaupt das viele Decliniren und Conjugiren, was dieser

Leitfaden in Uebung stellt, da er doch zunächst für eine Anstalt berechnet ist, in der fremde Sprachen gelehrt werden. So verlangen die Aufgaben auf S. 3 die Bildung des Präsens und Imperfects von 5 Verben. * — In der zweiten Abtheilung haben die Orthographie und die Interpunction eine Stelle gefunden. Viele Uebungen dieses Abschnitts sind recht zweckmäßig, nur nach unserer Meinung die nicht, welche von den Schülern ohne besondere Wegweisung verlangen, Wörter von einer gewissen Qualität zu suchen. Die dritte Abtheilung enthält den Hauptkursus. Sie behandelt in einem ersten Abschnitte „den kurzen Satz“ und das Verb; in einem zweiten den „erweiterten Satz“ und in einem dritten „den zusammengesetzten Satz“ und die unpersönlichen Formen des Verbs. An geeigneten Orten wird zur Wortbiegungslehre zurückgekehrt.

Der Leitfaden hat manches Eigenthümliche, was ihm zur Empfehlung gereicht. Die grammatische Terminologie wird ohne weitere Entwicklung und Erklärung sofort angewandt, um mittelst ihr grammatische Erscheinungen zu bestimmen. Gewöhnlich wird die Zeit im ersten grammatischen Unterrichte mit Festsetzung der Terminologie hingbracht und einige Sprachercheinungen dienen dabei als Beispiele. Hier ist die Bestimmung der Erscheinungen die Hauptsache. Daraus folgt, daß die Uebung das Uebergewicht über die Belehrung hat. Lehrsätze, Aufgaben und Paradigmen sind in augenfälliger Unterscheidung vorgeführt und die Hinweisung auf sie ist durch vorgelegte Ziffern erleichtert.

Otto.

Anleitung zum Unterrichte in der deutschen Sprachlehre für Lehrer in Stadt- und Landschulen von F. Ldw., Rector der neuen Bürgerschule in Magdeburg. Zweite, durchgängig umgearbeitete und vielfältig vermehrte Auflage. Magdeburg, Fabricius.

In der That eine sehr planmäßige, verständige und handliche Anleitung, Unterricht in der Grammatik unserer Muttersprache zu erteilen. In welcher Weise diese Anleitung gegeben und von welcher Art die Behandlung ist, das möge aus einem beliebigen Abschnitte ersichtlich werden, den wir zu diesem Zwecke hier folgen lassen. Wir wählen die Kürze halber den achtundvierzigsten Paragraphen. Derselbe sieht so aus:

„Copula des Substantiv und Adjectiv.

Der Lehrer schreibt an die Tafel:

* Herr Rector Otto erlaubt gewiß die Bemerkung, daß die „Vorübungen“ gewöhnlich der obersten Classe zufallen, in welcher noch keine fremde Sprache gelehrt wird, und daß sie uns für den Beginn des Lateinischen wesentliche Dienste leisten.

W. 2

Der Knabe mein Freund.

Der Knabe gesund.

Der Knabe Wilhelm.

Ein solches Verb ein Hülfsverb.

ℓ.: Was fehlt diesen Sätzen zur Vollständigkeit?

Sch.: Die Copula.

ℓ.: Setze die Copula in den ersten Satz!

Sch.: Der Knabe ist mein Freund.

ℓ.: Versuche, ob du Subject und Prädicat nicht noch durch ein anderes Verb verbinden kannst.

Sch.: Der Knabe wird mein Freund.

Der Knabe heißt mein Freund.

Der Knabe scheint mein Freund.

Der Knabe bleibt mein Freund.

Ähnliche Uebungen würden auch am zweiten, dritten und vierten Satze vorgenommen."

Es lag nicht in unserer Absicht, in eine nähere Beurtheilung der Löw'schen Anleitung einzutreten; nachdem wir aber den vorstehenden Paragraphen abgeschrieben, reizt es uns doch, ein paar Bemerkungen an Einzelnes anzuknüpfen. Es sind diese:

Ist der Satz: „Der Knabe scheint mein Freund“ auch ein sprachgemäßer? Und inwiefern vermag vorstehende Behandlung der gewählten Sätze den Schüler zum schriftlichen Gebrauche seiner Muttersprache befähigen zu helfen, welche Hülfe der grammatische Unterricht in der Volksschule nach des Herrn Verfassers Aufstellung lediglich zu leisten hat?

Der Gewinn aus der Absolvirung des § 48 ist in den „Grundbegriffen der deutschen Sprachlehre“, einem andern Schriftchen des Herrn Löw, welches die Bestimmung hat, dem Schüler als Lesebüchlein zu dienen, also gefaßt:

„Ist das Prädicat ein Substantiv oder Adjectiv, so drückt man die Copula durch folgende Hülfsverben aus: sein, werden, bleiben, heißen, heißen“. Vorher ist definirt: „Diejenigen Wörter und Wortformen, welche dazu dienen, Subject und Prädicat auf einander zu beziehen, heißen „Copula“. Sind aber Wörter und Wortformen die Copula, wie kann man sagen, „die Copula werde ausgedrückt“? Auch dient die Copula nicht dazu, Subject und Prädicat auf einander zu beziehen. Sie dient zum Ausdruck einer Beziehung; sie ist der Ausdruck derselben.

Damit mag es genug sein.

1. Entwurf einer deutschen Sprachlehre zunächst für den Gebrauch von Lehrern. Erster Theil: Satzlehre, in Berücksichtigung und mit Beurtheilung des Verfahrens von Becker, Götzinger, Heyse, Poncamp, Horn, Lehmann, Mager, Paustler, Weigand, Wurst u. s. w. neu geordnet. Heft 1. Von Thrämer, Collegienrath, Oberlehrer der Religion, der griechischen und hebräischen Sprache am Gymnasium zu Dorpat. Dorpat, Franz Kluge.
2. Geschichte des deutschen Sprachstudiums und insbesondere seiner Unterrichtsmethodik seit der Reformation. Ein Vortrag, gehalten in der pädagogischen Gesellschaft zu Dorpat. Von demselben. Reval bei Franz Kluge und Leipzig bei Rud. Hartmann.

Zwei kleine, aber inhaltreiche und sehr beachtungswerthe Schriftchen. Herr Thrämer ist mit voller Ueberzeugung einem streng systematischen Unterrichte in der deutschen Sprache zugethan und betrachtet als letztes Ziel und eigentliche Frucht eines solchen streng grammatischen Studiums der Muttersprache die lebendige sichere Anwendung derselben. Er hält es überhaupt für die große Aufgabe der Sprachlehre, nicht bloß den Gegensatz von Theorie und Praxis, sondern gleicherweise alle die verschiedenen Differenzen und Gegensätze zu vermitteln und ins Gleichgewicht zu setzen, welche in Beziehung auf die Ansichten von dem deutschen Sprachunterrichte seit der Reformation hervorgetreten sind. Diese verschiedenen Gestaltungen des deutschen Sprachstudiums und insbesondere seiner Unterrichtsmethodik zeichnet kurz und klar das unter Nr. 2 aufgeführte Schriftchen; zugleich bringt es den dankenswerthen Versuch, das Wahre aus den verschiedenen Entwicklungsstadien zu einem organischen Ganzen zu gestalten.

Der „Entwurf“ bespricht in seinem ersten Abschnitte die Satzlehre als Vorstufe zur Stillehre. Die Stillehre erhält zur Aufgabe, die Sätze und Perioden richtig und schön bauen zu lehren, und die Satzlehre den Schüler zur richtigen Auffassung und zum Verständniß der Sätze und Satzverbindungen zu befähigen.

In dem zweiten Abschnitte, der von der Eintheilung der Satzlehre handelt, weist Herr Th. den auf dem Titel genannten Verfassern von Sprachlehren Lücken in der Gliederung der Satzlehre und Verstöße gegen die strenge logische Ordnung in derselben nach.

Zu einer förderlichen unterrichtlichen Behandlung der Satzlehre bringt der dritte Abschnitt, welcher von den Gliederungsverhältnissen im Allgemeinen und von den Redeganzheiten, deren Gliederung zur Anschauung gebracht werden soll, handelt, einige sehr werthvolle Beiträge.

Inhalt des sechsunddreißigsten Bandes.

I. Abhandlungen.

	Seite.
Bemerk.	
Griechische Schulgrammatiken und Formenlehren; zugleich ein Beitrag zur Methodik des griechischen Sprachunterrichts in Gymnasien, besonders in Hinsicht auf die Frage, ob der Elementarunterricht auf Homer basirt werden kann. Von Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen i. Th.	1— 32
Die mathematischen Aufgaben. Von C. G. Scheibert	33— 45
Vorlesungen über den grundlegenden Unterricht, besonders für die Sprache (den sprachlichen Elementarunterricht). Von Schulrath Graßmann in Stettin	81—100
Die populäre und die christliche Pädagogik. Von C. G. Scheibert	161—182
Die Behandlung und Erklärung moderner Classiker auf Gymnasien. Von Dr. Roire in Mainz	183—188
Die Gramina. Von C. G. Scheibert	241—294
Die Classiker und die Kirchenväter in den Gymnasien. Von L. Mezger, Prof. am evang. Seminarium in Schönthal	295—311
Die l. Universität zu Dublin und ihre drei Colleges. Von Dr. C. Klein- paul in Altona	321—344
Die der Schulstube. Von C. G. Scheibert. Neunter Artikel: Die mecha- nischen und stumpfen, träumerischen und zerstreuten, verworrenen und kritischen Köpfe	345—360

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Palmer, Evangelische Pädagogik. [C. G. Scheibert.]	101—131
--	---------

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Haaße, Beiträge zur Neugestaltung der griechischen Grammatik. 1stes Heft. [Dr. Roire in Mainz.]	46— 54
Durhard, Lateinische Schulgrammatik.	
Dr. Riddendorf und Dr. Gräter, Lat. Schulgrammatik.	
Dr. Frißche, Prosodische Regeln und Anweisung zum Versbau. [Prof. Dr. Quack in Sondershausen.]	131—134

1. Dr. Hauschild, Elementarbuch der franz. Sprache.
2. Bettinger, Lehrbuch der französischen Sprache. [Dr. Buchmann in Brandenburg.] 189—190
1. Favre, Premières leçons de langue allem.
2. —, Lectures allem.
3. Favre et Strebinger, Cours de thèmes allem.
4. Georg, Grammaire de la langue allem.
5. —, Cours élém. de langue angl.
6. Dr. Georg, Elementargrammatik der französischen Sprache. [Dr. Köhler in Leipzig.] 190—193
- Michaëlis, Theor. prakt. Kursus der franz. Sprache.
- De Castres, Theor. prakt. Lehrbuch der franz. Sprache.
- Übungsstoff zum Uebers. a. d. Deutschen ins Französische.
- Parlez-vous français?
- Louis, Idiotismes dialogués. [B. in Br.] 361—364

II.

- Livius, erklärt von Weissenborn. 1ster Bd. [Prof. Dr. Qued in Sondershausen.] 54—60
1. Haug, Übungsbuch zum Uebers. a. d. Deutschen in das Lat.
 2. Eichert, Corn. Nepotis vitæ.
 3. Dr. Freund, Virgilli Mar. Carmina. [Derselbe.] 134—135
 1. Müller, Engl. Lesebuch.
 2. Gantter, Prakt. Schulgrammatik der engl. Sprache.
 3. Ders., Study and Recreation.
 4. Bölsing, Lehrb. f. d. wissensch. Unterricht in der engl. Sprache.
 5. Robertson, Lehrbuch der engl. Sprache.
 6. Behnisch, English made easy.
 7. Gurke, Prakt. Lehrgang der engl. Sprache. [Oberlehrer Dr. Dräger in Güstrow.] 137—143
 - Dr. Hildebrand, Lat. Chrestomathie für Realgymn. [W. L.] 139—141
 1. Dr. Gauthal, Fables de Florian, mit Anm.
 2. Le nouveau Robinson. Mit Wörterb. [Dr. Buchmann.] 142—145
 - Dr. Braubach, Stylistisches Lehr-, Lern- und Lesebuch.
 - (Dr. Rumpel), Deutsche Art und Kunst in Gedichten.
 - Dr. Rothholz, Deutsches Lesebuch für Gymn.
 - Fleischer, Deutsches Lesebuch f. d. obern Cl. der Volkssch.
 - Dr. Seinede, Deutsches Lesebuch f. d. untern Cl. der höh. Schulen.
 - Dr. Bank, Deutsches Lesebuch, erste Stufe. [Langbein.] 143—144
 1. Dr. Miller, The Rivals by Sheridan. The three cullers. Mit Anm.
 2. Rosa Fischer, Leichte Lesestücke f. d. ersten Unterr. in der engl. Sprache.
 3. Unmuthiger Weg zur Erlernung der engl. Sprache. [Lgbn.] 148—149
 - Limm, Die Lehre von den Arten und Formen der Dichtung. [W. Buchner in Oppenheim.] 312—314
 1. Schröder, Geschichte der deutschen Litteratur.
 2. Hüppe, Geschichte der deutschen Nationallitteratur. [Derselbe.] 313—314
 - L. Herrig, Sammlung englischer Schriftsteller. [W. Langbein.] 316—317
 - Dr. Koch, M. T. Ciceronis Lælius de am. [Prof. Dr. Qued in Sondershausen.] 364—366
 - Dr. Volckmar, Poemata latina. [Ders.] 368—369
 - Dr. Doberenz, C. Jul. Cæs. Comment. [Ders.] 370—371
 - Dr. Lübker, Reallexikon des classischen Alterthums. [W. Langbein.] 374—375
 - Langsing, Französisches Lesebuch 375
 - De Castres, Bibliothèque de l'adolescence 376
 - Eberhard, Maass, Gruber, Deutsche Synonymik. 4te Auflage. Von Dr. Meyer. [W. L.] 376—377
 1. E. Kleinpaul, Die Lehre von den Formen und Gattungen der deutschen Dichtkunst.
 2. Dr. Schröder, Leitfaden für den Declamationsunterricht. [Oberlehrer Dr. Becker in Wittenberg.] 377—378

- Dr. Schröder, Declamirbuch für Schulen.
 (Bengler), Erste Declamationen. [W. L.] 384
 Kannegießer, Der deutsche Redner. [Dr. W. Buchner in Oppenheim.] 384—387
 Simrock, Walthar von der Vogelweide. [Prof. F. Schweizer in Zürich.] 387—393

III.

1. Henker, Uebersicht der merkwürd. Begebenheiten.
 2. Kapp, Leitfaden beim ersten Schulunterricht in Geschichte u. Geographie.
 3. Dithmar, Historienbuch.
 4. Grube, Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten.
 5. Schaarschmidt, Historisch-geogr. Atlas.
 6. König, Historisch-geogr. Atlas.
 7. Winderlich, Lehrbuch der Weltgeschichte. [Dr. F. W. Miquel in
 Neuenhaus.] 66—76
 Schwenk, Die Sinnbilder der alten Völker. [Prof. F. Schweizer in Zürich.] 150—154
 Helle, Historisch-geographischer Schulwandatlas. [Oberlehrer Klein-
 sorge in Stettin.] 317—320

IV.

1. Drobisch, Neue Darstellung der Logik.
 2. [Gajus] Antibarbarus logicus. 2te Aufl. [Prof. Dr. Schilling in
 Gießen.] 193—208

V.

1. Rambh, Ebene Trigonometrie.
 2. Kramer, Anfangsgr. der ebenen und sphär. Trigonometrie.
 3. Koppe, Ebene Trigonometrie. [W. Langbein.] 154—157
 Simsen, Die ebene Geometrie, genetisch dargestellt.
 Dr. Franke, Die Elemente der ebenen Geometrie.
 Dr. Brennecke, Die Berührungsaufg. für Kreis und Kugel. [W. L.] 208—212

VI.

1. Trappe, Leitfaden für den Unterricht in der Physik.
 2. Dr. Kern, Die Naturlehre für den elem. Unterricht bearbeitet.
 3. Schmitz, Der kleine Kosmos.
 Ders., Ansicht der Natur.
 4. Gabart, Die Elemente der Physik. [Oberlehrer Dr. Emßmann in
 Stettin.] 76—80

VII.

- Dr. Thieme, Populäre Astronomie.
 Dr. Böckel, Neue Sternkarte. [W. Langbein.] 157—159

VIII.

- Dr. Klopß, Katechismus der Turnkunst. [W. Langbein.] 159
 Dr. Elster, Die höhere Zeichenkunst.
 Reher, Normalzeichenbuch. [Ders.] 159—160
 1. Klauer, Tempellänge, — 2. Jugendflänge.
 2. Enkhäusen, Erster Unterricht im Clavierpiel.
 3. Brauer, Prakt. Elem. Pianoforteschule.
 4. Thorbecke, Gesanglehre.
 5. Schubert, Deutsches Liederbuch. [H. Zarnikow in St.] 212—218
 Meißner Lieder. (Rauhes Haus.) [W. L.] 218—219

IX.

- Salzer, Schulgebete.
 Graupner, Das betende Schulkind.
 Schridde, Hosianna!
 Böhr, Schulanachten. [W. L.] 219—221

1. Dr. Luthers Kleiner Katechismus.
2. Müller, Brief Pauli an die Galater.
3. Burdach, Johann, Johann Friedrich, Friedrich der Weise, Churf. von Sachsen.
4. (Hilfeld) Monica 221—222

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

II.

- Dr. Rettig, Lese- und Lehrbuch für Volksschulen 222—234
- H. und R. Graßmann, Leitfaden der deutschen Sprache.
- Löw, Anleitung zum Unterricht in der deutschen Sprachlehre. [Rector Otto in Mühlhausen.] 393—395
1. Ehrämer, Entwurf einer deutschen Sprachlehre.
 2. Derselbe, Geschichte des deutschen Sprachstudiums. [tt.] 396

E. Vermischte Schriften.

- Rnigge, Ueber den Umgang mit Menschen. 13te Ausgabe. Von R. Göbcke 320

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

- Der Verfasser des Robinson Crusoe. Von Dr. F. W. Miquél 235—240



Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung.

Begründet

von

Dr. M a g e r.

Seit 1849 fortgesetzt von

C. G. S c h e i b e r t,

Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin;

W. L a n g b e i n und A. K u h r,

Oberlehrern an derselben Schule.



Siebenunddreißigster Band.

(Juli — December der ersten Abtheilung.)

B ü r i c h,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1854.



Inhalt des siebenunddreißigsten Bandes.

I. Abhandlungen.

Seite.

zur Logik und philosophischen Propädeutik auf Gymnasien. Von Dr. Allihn, Privatdocent an der Universität Halle	1— 32 161—189
Gegen die Methode von Spieß im Turnunterricht. Von W. Langbein	33— 46
Die Spieß'sche Turnmethode. Von X. in Z.	46— 51
Weiter das Auswendiglernen lateinischer Vocabeln und den Gebrauch von Vocabularien. Von Rector Dr. Rauchenstein in Aarau	85— 98
Das Gesetz über den mittleren Unterricht in Belgien. Von Prof. Dr. Arenz in Maastricht. Dritter Artikel	99—120
Der Volksschulunterricht in den Vereinigten Staaten. Von Dr. Kleinpaul in Altona	190—202
Aus der Schulstube. Von C. G. Scheibert. Zehnter Artikel: Halte	233—248
Jacht durch den Unterricht in der Stunde	
Die Pflege des Geschmacks und kunstgeschichtlicher Studien als Bildungsmittel der Jugend. Von Dr. Buchner in Oppenheim	249—261
Die Sprachlehre in der Volksschule. Von Schulrath F. H. G. Graßmann in Ettlin	313—327

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

H. Pöppf, Mittheilungen über Jugendchriften.	328
Goldsborn, Märchen und Sagen.	
Dr. Bergmann, Das Buch der Arbeit.	
A. Thomas, Das Buch der Wunder.	
Dr. Reichenbach, Das Buch der Thierwelt.	
Beschäftigungen für die Jugend	328—330

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Kubben, Wörterbuch zu der Nibelunge nôt. [Professor H. Schweizer in Zürich.]	52— 56
Behn-Gschenburg, Englische Grammatik f. d. Schulunterricht.	
Dr. Weishaupt, Die englischen Präpositionen. [Oberlehrer Dr. Dräger in Güstrow.]	121—123
Derlein, Homerisches Glossarium. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen.]	203—215
Hüster, Lateinische Syntax nach den Grundsätzen Götting's. [Prof. Dr. Quack in Sondershausen.]	262—263
üller, Mittelhochdeutsches Wörterbuch. [Prof. H. Schweizer in Zürich.]	263—269
Hauschild, Die Lautlehre der deutschen Sprache. [Dr. Buchner in Oppenheim.]	270
Dr. Curtius, Griechische Schulgrammatik.	
Lucas, Formenlehre des jensischen Dialekts. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen.]	330—340

Dr. Kühner, Elementargrammatik der lat. Sprache. [Rector Straub in Muri.]	340—341
1. Jung, Grammatik der englischen Sprache.	
2. Dr. Schütz, Englische Grammatik.	
3. Feller, Handbuch der englischen Sprache.	
4. Dr. Schottky, Englische Schulgrammatik.	
5. Derselbe, Englisches Übungs- und Lesebuch.	
6. Payne-Collier, Ergänzungsband zu Shakespears. [Oberlehrer Dr. Dräger in Güstrow.]	342—344
Gallin, Elementarbuch der englischen Sprache.	
Dr. Herrig, Aufgaben zum Uebers. a. d. D. ins Engl.	344—345

II.

Dr. Günther, Die deutsche Literatur in ihren Meisterwerken. [Dr. Schubart in Weimar.]	57—60
Dr. Eckardt, Dramaturgische Studien. [Ders.]	62—63
Dr. Braubach, Grammatik des Styls. [Ders.]	64—65
Dr. Jost, Die Schule des freien Gedankenausdrucks. [Ders.]	66—67
<i>Bibliotheca scriptorum Græc. et Rom. Teubneriana:</i>	
Isocrates, rec. Benseler.	
Pausaniæ descr. Græciæ rec. Schubart.	
Lycurgi or. in Leocr. rec. Scheibe	
Appiani Alex. hist. Rom. rec. Bekker.	
Gellii noct. Att. rec. Hertz.	
M. Fab. Quintiliani inst. orat. rec. Bonnell.	
Juli Flori epitome rec. Ralm.	
Lucii Ampellii liber mem. rec. Wölfflin.	
L. Annæi Senecæ opera rec. Haase	270—271
1. F. des Castres, Chef d'œuvre lyr. de la France.	
2. Dr. Holzappel, Auswahl französischer Gedichte.	
3. Dr. Rodowicz, Essai d'une hist. de la litt. franç. [Oberlehrer Dr. Büchmann in Berlin.]	276—277
1. Gruner, Eisenmann, Wildermuth, Deutsche Musterstücke zur Übung in der franz. Composition. 3te Abth.	
2. Peschier, Morceaux choisis de la litt. allem. 3me partie. [Prof. Barbier in Hadamar.]	277—278
Scholl, Zeitfaheln der vaterländischen Literatur. [Dr. Buchner in Oppenheim.]	282—283
Jost, Lehrbuch des hochdeutschen Ausdrucks. [Ders.]	284—285
1. Bormann, Method. Anweisung zum Unterricht in den deutschen Stilübungen.	
2. Heßmann, Deutsches Sprach- und Lesebuch.	
3. Hauschild, Elementarbuch der deutschen Sprache. [Dr. Schubart in Weimar.]	285—286
Dr. Bergk, Anthologia lyrica	345
Dr. Seyffert, Lesestücke aus gr. und lat. Schriftstellern	345—346

III.

1. Schwarz, Handbuch für den biogr. Geschichtsunterricht.	
2. Becker, Brandenb.-Preussische Geschichte.	
3. Defer, Weltgeschichte für das weibliche Geschlecht.	
4. Ders., Leitfaden der allg. Weltgesch. [Dr. Schubart in Weimar.]	123—124
Dr. Mommsen, Römische Geschichte. [Prof. S. Schweizer in Zürich.]	289—300
1. Maier, Mythologie der Griechen und Römer.	
2. Spiger, Mythologie der Griechen, Römer, Egyptianer etc.	
3. Cassian, Materialien für den biogr. Geschichtsunterricht.	
4. Schlag, Die Weltgeschichte in einer dreifachen Stufenfolge.	
5. Kösselt, Kleine Weltgeschichte.	
6. Schmid, Historisches Taschenbuch.	

1. D. Lange, Festsaden zur allg. Geschichte.	
2. Klippel, Deutsche Lebens- und Charakterbilder.	
3. Dr. Dietsch, Lehrb. der allg. Gesch. [Dr. Miquel in Neuenhaus.]	300—307
Dunder, Gesch. des Alterthums. [Prof. H. Schweizer in Zürich.]	346—357
Dr. Eysch, Ueberblick der Weltgesch. vom christl. Standpunkt	357
Lüders, Johann Hus	357

V.

Prezenius, Die Raumlehre eine Grammatik der Natur.	
Simson, Grundriß der elem. Analysis.	
Quadrat- und Kubikwurzeln.	
Dr. Zehme, Elementare und anal. Behandlung der Cycloiden . . .	357—359

VI.

1. Dr. Schöpfer, Lehrbuch der Physik für Töchter Schulen.	
2. Schmitz, Astronomie für Alle. — Vers., Das Geheimniß der Farben. [Oberlehrer Dr. Emßmann in Stettin.]	131—132
3. Krüger, Die Physik in der Volksschule.	
Derfelbe, Die Schule der Physik.	
4. Koppe, Anfangsgründe der Physik.	
5. Erler, Lehrbuch der Naturlehre. [Oberlehrer Dr. Emßmann in Stettin.]	359—366

VII.

1. Jungclaussen, Leitf. f. d. ersten Unterr. in der Geographie.	
2. Berlin, Elementaratlas.	
3. Holle, Schulwandatlas.	
4. Jägerstev, Lehrbuch der Geographie.	
5. Embdt, Vorbereitender Unterricht in der Geographie.	
6. Maurer, Leitfaden für den Unterricht in der Geogr. [Oberl. Dr. Gribel in Stettin.]	307—312
7. von Schubert, Spiegel der Natur	366

VIII.

Dr. Jacobi, Der Schönschreibunterricht.	
Hergsprung, Lehrbuch der Kalligraphie. [F. Langbein in Cüstrin.]	132
Timm, Liederbuch für Turner	367
Hauschild, Ueber den seg. rhytmischen Choral	367

IX.

Lehrplan der Litteratur für den Religionsunterricht. Von C. G. Scheibert.	
Einleitung. I. Biblische Geschichten: Gollnisch, Hill, Fübner, Jaspis, Kohlrausch, Kolde, Kürz, Mönckeberg, Preuß, Rauschenbusch, Schmidt, Zahn	68—84
II. Mittlere Stufe: Der Katechismusunterricht. a. Lehrbücher für Schüler: Bode, Bachmann, Dreißt, Dümichen, am Ende, Gigas, Ideler, Krakewitz, Kürz, Risco, Palmer, Parisius, Petermann, Purgoldt, Röth, Schenk, Schlegel, Theel u. A. m.	133—144
b. Handbücher für Lehrer: Arndt, Bauer, Bachmann, Grube, Handschmann, Ideler, Kniewel, Kündig, Risco, Materne, Nissen (2), Röth (3), Spener	215—232
III. Religionslehre: Böhmert, Hagenbach, Kürz (2), Palmer, Petri	368—384

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

II.

Bild, Stufengang zu prakt. Stilübungen.	
Gelehren, Musterstücke u. zu schriftlichen Arbeiten.	
Binter, Schriften zum deutschen Sprachunterricht.	

Heinisch und Ludwig, zweites u. drittes Sprach- u. Lesebuch.	
Hästers, Lehr- und Lesebuch für Mittelclassen.	
Barthel, Elementarlesebuch.	
Goldschorn und Munkel, Kinderfreund.	
Seinecke, Deutsches Lesebuch für Mittelclassen.	
Kühner, Erstes Lesebuch.	
Kampmann, Deutsches Lesebuch.	
Lüben und Rade, Lesebuch für Bürgerschulen.	
Kriebitzsch, Deutsche Dichtungen.	
Soßmann, Lehrmittel f. d. Sprach- und Leseunterricht. [Rector Otto in Mühlhausen.]	144-1
Lüsebrink, Elementarische Sprach- und Stilübungen.	
Derselbe, Winke über das ausdrucksvolle Lesen.	
Ischudi, Lesebuch für die Oberclassen schweizerischer Volksschulen. [Rector Straub in Muri.]	364-3
Geppert und Gutsche, Deutscher Stil.	
Pflug, Anleitung zum Unterricht im schriftl. Gedankenausdruck. [Rector Otto in Mühlhausen.]	390-1

IV.

Reiser, Die Realien. [Straub in Muri.]	391-3
--	-------

E. Vermischte Schriften.

Das Evangelium der Natur. [Langbein.]	158
---------------------------------------	-----

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Zur vergleichenden Syntax. Von Prof. H. Schweizer in Zürich	159-1
---	-------

I. Abhandlungen.

Zur Logik und philosophischen Propädeutik auf Gymnasien.

Von Dr. Th. Allihn, Privatdocenten der Philosophie in Halle.

Erster Artikel.

Schon vor längerer Zeit erhielt ich den Auftrag von der geehrten Redaction der pädagogischen Revue, mehrere neuere und neueste Lehrbücher der Logik und philosophischen Propädeutik für Gymnasien zur öffentlichen Beurtheilung zu bringen. Daß ich bisher unterlassen habe, dieser Aufgabe mich zu unterziehen, liegt nicht darin, daß ich es etwa für nicht wichtig genug gehalten hätte, die Sache näher ins Auge zu fassen; der Grund war vielmehr ein subjectiver. Ich war nämlich damals, als ich die Aufforderung erhielt, mit der Durcharbeitung der Lehre von den Urtheilen beschäftigt und wollte erst abwarten, welchen Einfluß die veränderte Behandlung dieser Lehre nach den aphoristischen Andeutungen, welche in der kleinen, aber sehr schätzenswerthen Schrift von D. F. Lott (gegenwärtig Prof. der Philosophie in Wien und vormalig in Göttingen): *Zur Logik*. Göttingen 1845. 66 S. 8^o. gegeben werden, auf die populäre Darstellung der Logik, besonders für den Elementarunterricht in derselben auf den Gymnasien ausüben würde. Zu gleicher Zeit kamen mir mehrere neuere Darstellungen der Logik von Engländern in die Hände, von denen außer der *Logic for the million* (für Jedermann) a *Familiar Exposition of the Art of Reasoning*. By a Fellow of the Royal Society. London Longman 1851. XII und 408 S. 8^o. Preis 6 Sh., die berühmten logischen Schriften Sr. Eminenz des Erzbischofs von Dublin, Richard Whately D. D., meine besondere Aufmerksamkeit erregten. Sie sind folgende: *Elements of Logic*. Re-

printed from the ninth (octavo*) Edition. London J. W. Parker 1850. XXII und 267 S. 8°. Preis 4 Sh. 6 D. und die *Easy Lessons on Reasoning* reprinted from „the Saturday Magazine“ 5th Edit. London. Parker 1850. II. 8°. XII und 160 S. Preis 1 Sh. 6 D. In diesem Jahre noch ebendasselbe: A new introduction to Logic erschienen und für 1 Sh. 6 D. zu haben, welche Schrift, wenn nicht ebendenselben Verfasser hat, doch Jemand aus derselben Richtung herausgegeben zu haben scheint. Ich kann darüber noch nicht sicher urtheilen, da ich das Buch noch nicht erhalten habe.

Diese Schriften nun erregten in mehrfacher Weise mein Interesse. Erstens deshalb, weil Whately entschieden die alte formale Schule vertritt und im Besondern die Syllogistik im Gegensatz zu der psychologischen

* Von dieser Schrift ist nämlich auch eine prächtige Ausgabe in größerm Format vorhanden, welche den Titel führt: *Elements of Logic, comprising the Substance of the Article in the Encyclopædia Metropolitana, with additions, &c. ninth edition, revised.* London W. Parker 1848. XXXIV und 402 S. im Preis von 10 Sh. 6 D. Außerdem hat die Verlagsbuchhandlung J. Griffin u. Comp. London, auf welche die früher in 4^o erschienene *Encyclopædia Metropolitana* übergegangen ist (30 Bde. Preis 20 Guineen), und welche einen Abdruck derselben in der 9ten Ausgabe besorgt, den ersten Entwurf der Logik von Whately unter folgendem Titel abgedruckt: *Encyclopædia Metropolitana: or System of Universal Knowledge: on a methodical plan projected by Samuel Taylor Coleridge. Second edition, revised. F. division. Pure sciences. Logic.* London 1849. XVI und 112 S. 8°. Auf dem ersten Titel steht: *Logic. By Richard Whately D. D. Archbishop of Dublin. Reprinted from the original Edition, and in der öffentlichen Anzeige noch die Worte: With an Original Synopsis and an Index.* Preis 2 Sh. Diese Ausgabe ist aber weitern unvollständiger als die später von dem Verfasser selbst herausgegebenen *Elements*, deren erste Auflage nach Blakey: *historical Sketch of Logic from the earliest times to the present day.* London: H. Baillière 1851, S. 1-10, im Jahre 1825 erschienen ist. Es sind nicht allein einzelne Zusätze, stellenweise Verbesserungen, sondern auch ganze Capitel hinzugekommen. — Außerdem ist gleich als ein Theil der angewendeten Logik von Whately eine Rhetorik erschienen, von welcher die sieben te durchgesehene Auflage, entsprechend der erwähnten prächtigen Ausgabe der Logik, vorliegt. Das Buch ist betitelt: *Elements of Rhetoric: comprising an Analysis of the Laws of moral Evidence and of Persuasion, with Rules of argumentative Composition and Elocution.* (Motto: 'Ο γὰρ γνῶνς, καὶ μὴ οὐκ οὐκ διδάσκει, ἐν ἴσῳ εἰ καὶ μὴ ἐν ἐκδυμῇ. Thuchyd.) London J. W. Parker 1846. XIX und 479 S. gr. 8°. Preis 10 Sh. 6 D. Es gibt aber davon auch eine kleinere und preisfeilere Ausgabe unter dem Titel: *Elements of Rhetoric. Reprinted from the ninth (octavo) Edition.* ibid. 1850. 330 S. 8°. Preis 4 Sh. 6 D. Die logischen und rhetorischen Schriften von Whately sind übrigens nicht allein in England, sondern auch in Nordamerika auf den gelehrten Colleges sehr verbreitet und stehen neben gelegentlichen Mittheilungen über Logik des berühmten Edinburger Professors William Hamilton in großem Ansehen.

gütenden und die Strenge der syllogistischen Formen abschwächenden
 logischen Richtung festhält und bei vielen erfahrenen Angriffen sich doch
 behauptet hat. Unter den Gegnern der alten Schullogik bei den Eng-
 ländern sind vorzüglich zu nennen: John Stuart Mill: *A system*
of Logic, Ratiocinative and inductive etc. London 1843, und Bailey:
Theory of Reasoning. London 1851. Sodann weil Whately im Geiste
 der in Oxford vorherrschenden wissenschaftlichen Richtung (vergl. u. a.
 auch: *Aids to the Study of Logic: being an Attempt to exhibit a simp-*
ler View of the Object by W. H. Karlake. B. A. of Balliol College.
 Oxford. Book I. pure analytical Logic. Oxford 1851. S. 35) sich be-
 stimmt für den Realismus erklärt. Er hat der Rechtfertigung des Realis-
 mus sogar ein besonderes Capitel in seinen *Elements* gewidmet, zu
 dem freilich von unserer Seite zur schärferen Pointirung des Gegensatzes
 gegen den in Deutschland mehr ausgebildeten Idealismus und speku-
 lativen Monismus noch manches hinzuzufügen wäre. Als Ergänzung
 kann benutzt werden, was in der ersten Hälfte der zweiten Auf-
 lage des *Antibarbarus logicus*, welches den besondern Titel führt: Ein-
 leitung in die allgemeine Logik von Carus. Halle 1853. 8^o. S. 71 ff. aus-
 einander gesetzt ist. Drittens endlich wegen der großen Geschicklichkeit und
 Popularität der Darstellungsweise, sowohl in den *Elements* als auch
 in ganz besonders in den *Easy Lessons*, welche für die englischen
 Gymnasien und ähnliche Anstalten bestimmt zu sein scheinen, während
 die *Elements* viel mehr für die Universitäten oder Colleges und für
 das Privatstudium dienen sollen. Das Eigenthümliche beider Schriften
 ist, daß der eigentlichen systematischen oder synthetischen Behandlung
 der Logik ein analytischer Umriss als Vorbereitung vorausgeht. Es
 beginnt darin vom Beweise, in specie vom Syllogismus angefangen, dann
 über die Lehre von den Urtheilen übergegangen und mit der Lehre von
 den Begriffen geschlossen. Hierauf beginnt erst der synthetische Theil
 der Lehre von den Begriffen, worauf die Lehre von den Urtheilen
 u. s. w.

Indem ich nun die Methode dieser Schriften mit den gewonnenen
 Resultaten meiner logischen Untersuchungen verband, hat sich mir er-
 geben, daß auf diese Weise außerordentlich viel für das leichtere Ver-
 ständniß der Logik und für das Interesse daran gewonnen werden kann.
 Sind dieß Punkte, an denen gewöhnlich das Studium der Logik
 scheitert, nicht allein auf Gymnasien, sondern auch auf Universitäten.
 Ich nehme daher keinen Anstand, diese Methode in meinen Vorträgen
 der Logik zu experimentiren, und meine Ueberzeugung von ihrer Zweck-
 mäßigkeit ist dadurch nicht geschwächt worden. Im Gegentheil bin ich

in meiner Hoffnung nur bestärkt worden, daß es sehr zur Belebung des logischen Studiums, besonders auf Gymnasien, dienen wird, wenn die synthetischen Behandlung der Lehre von den Begriffen, Urtheilen und Schlüssen eine analytische Betrachtungsweise, die geradezu mit den Zweifeln anfängt, vorausgeschickt wird. Mindestens würde dieß bessere Früchte tragen, als mit den gewöhnlichen psychologischen Reflexionen beginnen.

Was nun aber die Wichtigkeit des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik und ganz besonders der Logik auf den Gymnasien betrifft, so kann niemand mehr von der Ueberzeugung über die Nothwendigkeit einer solchen Vorbildung durchdrungen sein als Schreier dieses. Auf den Gymnasien muß wieder angebahnt werden, was in einer langen Reihe von Jahren auf den meisten deutschen Universitäten verdorben worden ist; zur Aufgabe der Gymnasialbildung gehört es gerade gegenwärtig, daß durch eine tüchtige logische Vorschule der studirenden Jugend ein Schutz gewährt werde gegen die vielen Spiegelfechtereien und gegen das elende Gauklerspiel, welches jetzt noch, namentlich auf den preussischen Universitäten, unter dem Titel Philosophie und in specie Logik getrieben wird. Freilich sollte dieß eigentlich nicht so stark pointirt werden müssen, aber es sind einmal die Culturbedingungen so angethan, und an welcher Stelle gerettet und am besten geschützt werden kann, da darf es nicht unterlassen werden. Auf dem gehört wenigstens auf den preussischen Gymnasien der propädeutische Unterricht in der Philosophie zur vorgeschriebenen Studienordnung, das Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler d. d. Berlin, den 4. Mai 1834, schreibt § 23, 10, vor, „bei der Prüfung in der philosophischen Propädeutik ermittelt werden solle, ob die Examinanden es in den Anfangsgründen der sogenannten empirischen Psychologie und der gewöhnlichen Logik, namentlich in den Lehren von dem Begriffe, dem Urtheile und dem Schlusse zu einem klaren und deutlichen Bewußtsein gebracht haben“. Ich will nicht näher andeuten, wie es auf sehr vielen preussischen Gymnasien mit dieser Verordnung gehalten wird, wie wenig hier gelernt, wie Verkehrtens dort beigebracht, ja wie geradezu auf den Hegelianismus noch hingeschult wird, wie viel Widerwillen vor der Formalphilosophie erregt und wie wenig Fertigkeit in selbstständiger Behandlung selbst der leichteren Begriffe beigebracht worden ist. Einige glänzende Ausnahmen abgerechnet, habe ich einen sehr kläglichen Bestand der philosophischen Vorbildung in den vorgeschriebenen Disciplinen kennen gelernt. Folge davon ist natürlich die, daß es der Schwärmerei nicht schen-

füßt, unter dem Titel philosophischer oder theologischer Speculation die Gedanken zu verwirren und die Köpfe zu verdüstern, und daß es insbesondere der Hegelianischen Sophistik noch immer gelingt, mit ihren längst bekannten, abgebrauchten Mitteln die mitgebrachte Sicherheit der logischen Schulbildung hinwegzuwischen. Bei einer nur einigermaßen auf Gymnasien sorgfältig angelegten Vorbildung dürfte es nicht möglich sein, daß selbst bessere Köpfe sich so leicht vorreden lassen, der reine gedankenlose Gedanke sei das reine Sein, und das reine Sein sei Nichts oder Nichtsein, weil es die reine Abstraction ist. Oder: jeder Begriff trägt sein Gegentheil an ihm, A erscheint zuerst als A, dann als non A, in Wahrheit aber sei er die höhere Einheit von beiden, A und non A? Es müßte mindestens Verdacht erregen, wenn dabei noch bemerkt wird, daß dieß nicht gerade im Gebiete des niedern, verstandesmäßigen Denkens, sondern nur im Gebiete des höheren vernünftigen Denkens der speculativen Erkenntniß, in welche auf der Universität eingeführt werden soll, stattfindet. Oder wie dürfte ein Hegel'scher Speculant in seiner Logik sich erfreuen, solche Schwinzer gegen die Regeln des Syllogismus als einen Beweis von der Identität des Seins und Denkens auszuweisen, wie: Alle Dinge sind, alle Gedanken sind, folglich sind in ihrer Wahrheit die Gedanken und die Dinge identisch. (Vergl. Antibarbarus logicus, erste Auflage. Halle 1850. Abth. II. S. 12.) Wer die Bedeutung der Schlüsse nach der zweiten Figur kennen gelernt hat, wird augenblicklich einsehen, daß eine Schlußfolge in der Form

$$P \text{ a } M$$

$$S \text{ a } M$$

$$S \text{ a } P$$

in Absurdität hinausläuft. Ferner könnte nur Spott und Hohn das Verfahren begleiten, die Identität von Sein und Nichts dadurch plausibel zu machen, daß man dem Sage: „Sein ist Sein und weiter Nichts“, die Erläuterung gibt: Sein ist Sein und weiterhin (d. h. näher betrachtet) Nichts. (Vergl. Erdmann, Logik, zweite Auflage, S. 18, und dritte Auflage, S. 18.) Oder wenn gesagt wird: das Urtheil sei die Urtheilung des Begriffs und im Schlusse schließe sich der geurtheilte Begriff wieder zusammen. Doch genug davon. Will man sich genauer davon überzeugen, welcher Schaden in den Hegel'schen Logiken getrieben wird, so sehe man sich zuvor einmal die kleine Schrift von J. Viola*, mathematische Sophismen. Wien 1850. 20 S. an, und nehme dann die erste beste Logik aus

* Vergl. päd. Revue XXX, 410.

der Hegel'schen Schule, also entweder von Hegel selbst oder von Erdmann, Rosenkranz, Weißenborn, R. Fischer u. s. w., rüde die Beweisglieder etwas dichter und in logischer Ordnung zusammen, und man wird viel plumpere Sophismen finden als etwa das Sophisma, daß $5 > 12$; $\frac{1}{2} = 0$ oder daß alle Zahlen $= 0$ sind.

Um aber an einigen Beispielen zu belegen, welche Früchte durch ein derartiger Universitätsbildung tagtäglich erzeugt werden, mögen einige Antworten auf Examenfragen hier ihre Stelle finden. Ein Candidat in Theologie gab auf die Frage: Was ist die Seele? folgende Antwort: „Die Seele ist die Function des Leibes.“ Was ist der Geist? „Der Geist kann man so nicht gleich sagen, man muß es genetisch entwickeln.“ Was ist das Princip der christlichen Moral? „Vereinigung mit Gott.“ Was ist der Anfang oder das Ende der Moral? Verlegenheit. Was ist das Princip? Der „Anfang“ u. s. w. Was ist der Inhalt eines Begriffs? „Die Gegenstände.“ Was der Umfang? Keine Antwort. (Bei diesen beiden Fragen kann man übrigens in der Regel gewärtig sein, eine verkehrte oder wenigstens sehr ungenaue Antwort zu bekommen. In der Lehre von den syllogistischen Figuren darf man sich gar nicht versteigen will man nicht eine Menge vergeblicher Fragen thun.) Ein junger Mediciner antwortete im tentamen philosophicum auf die Frage: Was ist der Geist? „Der Geist ist das reine Sein, welches zugleich auch Nichts ist“, und fiel nicht durch. Ein anderer antwortete auf die Frage: Was ist Vernunft? „Die Einwirkung der Rückenmarksnerven auf das Gehirn“ und fiel nicht durch.

Man wolle solche Beispiele keineswegs für seltene oder vereinzelte Fälle halten. Es wird stets ein erstaunlicher Reichtum davon produziert. Wollte sich z. B. die preussische Regierung davon überzeugen, wie die philosophische Bildung der studirenden Jugend auf den meisten Universitäten herunter gekommen ist, und welche Früchte die Pflege idealistischer Doctrinen und die augenfälligste Vernachlässigung eines gesunden logischen Formalismus und eines exacten philosophischen Realismus getragen hat, so würde sie in kurzer Zeit ein reiches Material zur genaueren Kenntniß der sehr traurigen Sachlage gewinnen, wenn sie von einigen ihrer Unterrichtsbeamten, der freilich kein Freund des Hegelianismus und Schellingianismus und ähnlicher Richtungen sein dürfte, sonst ein Mann aus der soliden, alten Schule, die Examenleistungen in ange deuteten Rücksicht etwas recognosciren wollte.

Möge dergleichen nun aber geschehen oder nicht geschehen, gleiches es steht im Allgemeinen schlecht, sehr schlecht mit der philosophischen Bildung der Jugend auf vielen unserer Universitäten. Ausichten, daß

als besser werde, sind auch nicht eben vorhanden, denn die meisten deutschen Regierungen haben es sich viel zu wenig angelegen sein lassen, und am stärksten trifft dieser Vorwurf die preussische, sich Kräfte zu ersparen oder anderwärts gebildete zu sammeln, um mit Hülfe derselben dem langjährigen Unfuge auf directem Wege gründlich zu steuern. Die alten Figuranten werden also ihre Rolle noch eine Zeit lang fortspielen. Die halbhegel'schen und halbschelling'schen Nachzügler wollen auch noch ihre Weisheit anbringen, und wenn man gewisse Producte der modernen philosophischen Cultur in Berlin mit ihrer sehr anspruchsvollen Mengerei aus Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, modernem Christenthume, und wer weiß noch was, als angehende Sterne an dem philosophischen Horizonte Preußens ansehen sollte, so würde die Zukunft ein sehr trauriges Bild gewähren. Doch wir wollen nicht schwarz sehen. Dies diem docet und so dürfen wir den Glauben nicht aufgeben, daß geeigneten Orts die rechte Einsicht mit der erforderlichen Energie zusammen wirken werden und endlich einmal die philosophischen Culturverhältnisse in Deutschland eine entschieden bessere Richtung annehmen.

Für die Stellung der Gymnasien, gegenüber dem Bedürfnisse einer gesunden philosophischen Bildung der Gegenwart und nächsten Zukunft geht aber aus Erwägung aller dieser traurigen Verhältnisse dieß hervor, daß ihnen gerade es obliegt, durch sorgfältige Behandlung der philosophischen Propädeutik einer Verlütherlichung der Gedanken und dem Einfließen in pantheistische Denkweisen vorzubeugen.

Freilich hat die Sache ihre großen Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten liegen nicht darin, daß es bei den Gymnasialisten der obersten Klassen an appercipirenden Gedanken für philosophische und logische Betrachtungen fehlte. Es ist diesem zur vollen Genüge vorgearbeitet. Auch liegen sie nicht sowohl darin, daß es an Männern mangelt, die etwa von der Universität her zum Unterricht der Philosophie auf Gymnasien treffend vorgebildet wären, dergleichen läßt sich lernen, und nach meinen gemachten Erfahrungen habe ich diejenigen Männer für den Unterricht in der Logik auf Gymnasien meistens für viel tauglicher gefunden, welche um die moderne Philosophie auf der Universität sich wenig gekümmert hatten, als die, welche darin erzogen waren und nicht davon kommen konnten. Vielmehr liegen die Schwierigkeiten in der Wahl der geeigneten Hülfsmittel. Diese Wahl ist aber um so schwieriger, weil die meisten neuern Schriften über Logik theils zu kurz, theils aber — und dieß gilt besonders von den sogenannten philosophischen Propädeutiken — von den meist bloß halbverstandenen oder wohl gar nicht verstandenen Theorien des modernen Idealismus inficirt sind und, mit einander ver-

glichen, eine Menge unklarer und widerstreitender Elemente enthalten. Wer nun nicht unterrichtet genug ist, dergleichen herauszuerkennen, und nicht die Entschiedenheit besitzt, herauszuwerfen, was nicht hineingeht, kommt in die unbehaglichste Lage. Er genügt sich selbst nicht, und noch weniger den Bedürfnissen seiner Schüler.

Diese Schwierigkeiten wenigstens in etwas zu beseitigen, dazu soll ein eingehende Beurtheilung derjenigen logischen oder philosophisch propädeutischen Schriften dienen, welche in neuerer Zeit in Gebrauch gekommen sind. Es hat sich deren eine ziemliche Anzahl aufgesammelt; einige haben schon mehrere Auflagen erlebt und es haben sich Erfahrungen darüber gebildet. Doch sind immerhin die Meinungen darüber noch ziemlich unentschieden. Beginnen wir mit einem ältern und früher viel gebrauchten Buch, das gegenwärtig noch auf mehreren Gymnasien, z. B. in Pforta als Lehrbuch der Logik und philosophischen Propädeutik gebraucht wird.

Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie von Augustin Matthäi. Dritte, verbesserte Auflage. Leipzig 1833. XVI und 200 S. (enthält auch ein Register).

Dieses Buch bringt nach einer kurzen Einleitung, in welcher eine Uebersicht über die Haupttheile der Philosophie gegeben wird, I. eine (sogenannte) empirische Psychologie. S. 9—67. II. die Logik. S. 71—122. III. die Metaphysik. S. 123—150. IV. die praktische Philosophie, Moral und Rechtslehre. S. 153—185. Endlich 8 Seiten Tabellen zur Geschichte der Philosophie. Der philosophische Charakter des Ganzen im Wesentlichen ein popularisirter Kantianismus, hier und da mit einigen Abänderungen nach Jacobi u. a., wie sie etwa im ersten Viertel des Jahrhunderts Mode waren. Hiernach ist die empirische Psychologie eine Mischung einzelner oberflächlicher Beobachtungen mit der bekannten Seelenvermögenstheorie, welche Kant von der Wolf'schen Schule übernommen und unkritisch genug beibehalten hatte. Anstatt die Verhältnisse der Vorstellungen zu einander, zu den Gefühlen und Willensbestrebungen einer genaueren Untersuchung zu unterwerfen, werden die sogenannten Seelenvermögen gleichsam handelnd eingeführt und ihre Thaten werden registrirt. Nun kann man nicht gesagt werden, als ob alles falsch in dieser sogenannten empirischen Psychologie wäre; es finden sich auch manche gute Bemerkungen darin, diese sind aber mit der falschen Theorie so verwebt, daß sie dadurch gar nicht an Werth verlieren. Nichts aber ist für einen propädeutischen Unterricht in einer Wissenschaft nachtheiliger als eine solche Mischung von Wahrem und Falschem. Will man den Geschmack an psychologischen Untersuchungen verderben, will man Ansichten erzeugen, welche sich gleichsam wie Schlagbän-

vor die Eingänge in das Gebiet der Innenwelt legen, will man recht jede psychologische Theoretiker erziehen, denen es in einer spätern Praxis, zu welcher psychologische Einsichten gehören, an allen Ecken fehlt, ja will man die wißbegierige Jugend mit Psychologie ennupiren, so muß man solche Psychologie den Gymnasiasten aufdrängen.

Also von dergleichen psychologischen Producten eines unwissenschaftlichen Dogmatismus muß auf Gymnasien völlig abgesehen werden. Will und muß man aber Psychologie auf Gymnasien lehren, so nehme man in Ermangelung etwas Besseren geradezu Locke's Versuch über den menschlichen Verstand zur Hand, darin wird man wenigstens Untersuchungsgeist finden.

Was nun die Logik betrifft, so ist sie zwar im Ganzen gesund, verlangt aber einen Lehrer, der das einzelne Falsche zu berichtigen und das Ungenügende zu ergänzen versteht. Betrachten wir z. B. die Definition der Logik § 70, wonach die Logik „als die Lehre von den ursprünglichen formalen Gesetzen des menschlichen Verstandes“ bezeichnet wird, oder nach § 5 als das „System der dem Verstande ursprünglich eingepflanzten Gesetze und Grundsätze, welche der Verstand beim Denken überhaupt (nicht bloß dem philosophischen) ohne Rücksicht auf den Gegenstand desselben befolgt (formale Gesetze des Denkens), die zwar durch Beobachtung entdeckt worden sind, aber unabhängig von dieser die Richtigkeit des Denkens“ begründen, so zeigt sich darin schon eine große Verfehrtheit. Anstatt nämlich das Geschäft der logischen Untersuchung auf diejenigen Verhältnisse der Begriffe zu richten, welche aus rein formalen Gründen, also abgesehen von ihrem besonderen Inhalt, als die allgemeinsten Criteria veritatis anzusehen sind, soll die Logik ein System von Gesetzen und Grundsätzen darstellen, welche einem Etwas, das man Verstand nennt und das nicht weiter bestimmt wird, als „das Vermögen, die Verhältnisse und Beziehungen zwischen mehreren Vorstellungen und mehreren Begriffen zu finden und das Gemeinschaftliche mehrerer verwandten Vorstellungen und Begriffe zusammen zu fassen“, ursprünglich, also bevor ihm nämlich Vorstellungen als Material zur Anwendung jener Gesetze gegeben sind, inne wohnen. — Sehen wir nun diese Logik darauf an, so werden in § 71 die bekannten logischen Principien identitatis, contradictionis und exclusi medii angeführt und in der Anmerkung zu diesem Paragraphen dem principium rationis sufficientis, als dem Grundzuge des Verstandes beim Denken überhaupt, untergeordnet. Dem principium

contradictionis wird aber schon ein falscher Ausdruck gegeben, indem es nicht auf Vorstellungen oder Begriffe, sondern auf die Dinge bezogen wird (vergl. dagegen was Herbart, Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie, § 39, sagt), und in der Lehre von dem Begriffe zeigt es sich, daß es mit der prätendierten Darstellung der dem Verstande ursprünglich einpflanzten Gesetze und Grundsätze nicht so ernstlich gemeint ist. In § 21 Psychologie wird zwar, in Beziehung auf die Operation des Classificirens der Begriffe, gesprochen von eigenen „angestammten, von der Erfahrung unabhängigen Gesetzen“ des Verstandes, von „einer ursprünglichen Kraft, das zerstreute Mannigfaltige zu vergleichen, zu verbinden und zu ordnen“, als ob der Verfasser eine nähere Notiz davon gehabt hätte; man sucht vergebens nach einer weiteren Begründung dieser Versichern und ebenso vergebens nach einer genaueren Angabe darüber, was es mit dergleichen angestammten Gesetzen und ursprünglichen Kräften für Bewandniß habe. Daher wird auch in der Lehre von den Begriffen nicht von den allgemeinen Verhältnissen der Begriffe nach Inhalt und Umfang gehandelt und daraus die Regeln für Division und Eintheilung abgeleitet. Die Lehre von den Urtheilen ist ganz beschreibend gehalten; die Frage nach den logischen Kriterien der Wahrheit in den Urtheilen ist in Vergessen gekommen. Es werden die gewöhnlichsten Urtheilsformen und Umformungen derselben stillschweigend als Operationen des Verstandes hingestellt, damit gut. In der Lehre von den Syllogismen (Bewunftschlüssen) werden allerdings zwar wieder allgemeine und besondere Regeln aufgeführt, diese aber mit den eingepflanzten Gesetzen des Verstandes zusammenhängend darüber schweigt das „System dieser Gesetze“, welches die Logik soll. Auch in diesem Capitel ist die ganze Darstellung so dürftig und so summarisch, daß die Schüler nur unangenehm davon berührt werden müssen. Von Seite 109 folgen unter dem Titel: *angewandte Logik* einzelne methodologische Betrachtungen, „wie man zur Erkenntniß der Wahrheit gelangen könne, und zwar im Allgemeinen“, aber auch bei diesen hat der Lehrer erst noch das Beste thun.

Gehen wir nun zur Metaphysik über. Sie wird bezeichnet als die Wissenschaft vom Absoluten und habe zuerst darzustellen das System der ursprünglichen, der Vernunft angestammten, materiellen Gesetze und Grundsätze der synthetischen Urtheile a priori, welche ursprünglich, aller Beobachtung in den natürlichen Anlagen des menschlichen Geistes seien. Als solche sei sie Ontologie. Wie nun aber, wenn es so wenige Grundsätze nicht gibt, und in der That sind sie bloße Einbildungen, wie kann es einem Schulmanne zugemuthet werden, mit dergleichen schlechten Hypothesen

thesen und deren Anwendung auf die Seele, auf die Welt und Gott selbst, unter dem Titel: rationale Psychologie, rationale Kosmologie und rationale Theologie oder Religionsphilosophie seine Primaner zu belästigen? Daß sich im Einzelnen manche gute Gedanken darunter finden, darf kein Grund sein, ein solches Aneinander von dogmatischen Behauptungen, als philosophisches Bildungsferment, auf Gymnasien zu bringen.

Sollen aber wirklich die reiferen Gymnasiasten mit metaphysischen Untersuchungen näher bekannt gemacht werden, so möge man, anschließend an die ältesten griechischen Philosophen, die einzelnen metaphysischen Probleme, also das Problem der Veränderung, der Inhärenz, der Materie und die Fragen über den Causalnexus ihnen aus einander setzen. Dieß kann zu einer wirklichen Gymnastik des Denkens dienen.

Wir kommen nun zum letzten Theile des Buchs, zur praktischen Philosophie, welche bloß auf Moral und philosophische Rechtslehre beschränkt wird. Man erwarte nicht, darin eine gehörige deutliche Hinweisung auf den eigentlichen Gegenstand der sittlichen Beurtheilung zu finden und eine sorgfältige Unterscheidung dessen, was man sittlich gut nennt, von dem bloß Nützlichen und Angenehmen; man glaube ja nicht, eine Nachweisung derjenigen sittlichen Grundideen zu bekommen, worauf sich das, was man durch den Titel des Sittengesetzes zusammenfaßt, bezieht. Nichts von alledem. Es werden bloß Ansätze dazu gemacht, die aber nicht weiter geführt werden. Statt dessen wird im Allgemeinen von gewissen innern Antrieben zu Handlungen und Gesinnungen geredet, welche für alle vernünftigen Wesen eine Nöthigung ausüben, von ursprünglichen, durch Begriffe entwickelnden Gesetzen, und dabei auf ein Stückchen schlechter Psychologie verwiesen. Hernach wird von einer Formel gehandelt, das Moralgesetz in Worten auszudrücken, und diese Formel Moralprincip genannt, und als solche Formel der Kantische Satz: Handle so, daß die *Maxime* deiner Handlungen als ein für alle vernünftigen Wesen gültiges Gesetz betrachtet werden könne, aufgestellt. Hierauf wird von einem Reiche der Sitten geredet, und als moralische Vollkommenheit bezeichnet: die Ausbildung dessen im Menschen, wodurch er Mensch ist, d. h. seiner Vernunft und seines freien Willens, und als moralische Glückseligkeit: der Besitz und Genuß alles dessen, was die Vernunft und die moralische Natur des Menschen zu ihrem Wohl fordert. Was dieß aber alles sei, darnach sucht man vergebens im Buche. Nun kommt schon die Pflichtenlehre und hinterher die Rechtslehre. Nach ihr soll das Recht der Persönlichkeit das eine und ursprüngliche Recht des Menschen sein;

es wird erklärt als das Recht, sich seine Zwecke selbst zu setzen und zu verhindern, daß es von anderen als bloßes Mittel zu ihrem Zwecke betrachtet und behandelt werde. Von diesem abgeleitet sei das Recht der persönlichen und äußeren Freiheit und hieraus folge wieder die Befugniß, sein Leben zu erhalten und sich die Mittel zu dessen Erhaltung zu verschaffen u. s. w. Damit aber die Menschen bei diesem ursprünglichen und abgeleiteten Rechte sich nicht berauben und todtschlagen, muß die Ausübung desselben durch eine allgemeine Gesetzgebung beschränkt werden. Endlich wird etwas von allgemeinem philosophischen Staatsrecht geredet, womit wir aber den Leser nicht weiter incommodiren wollen. Kurz, wenn man etwas recht Schales und Inhaltloses über Moral und Verkehrtes über philosophische Rechtslehre den Gymnasiasten reichen will, so verdient diese Bearbeitung von Matthia den vordersten Platz mit. Wir bedauern die Schüler von Herzen, welche mit dergleichen unerquicklichen Reflexionen maltrairt werden, und glauben uns das Gefühl, was sie bei einer solchen geistigen Speisung haben mögen, recht lebhaft vorstellen zu können, wenn wir an eine solche Situation denken, wo man weder hungrig noch satt, weder kalt noch warm, sondern so recht gründlich sad gestimmt ist. Solche Stimmungen aber sind recht eigentlich die Mitgaben derjenigen Popularphilosophie, welche weiter nichts vermocht hat, als die Lehren Kant's sich irgendwie anzueignen und, ohne die Impulse der Kritik zu verstehen und von ihnen weiter getrieben zu werden, sie bloß verflachte und mit den Producten eines dilettantenhaften Philosophirens amalgamirte.

Wir gehen über zu einer neuern propädeutischen Schrift, welche sich gegenwärtig, wenigstens theilweise, eines ziemlich ausgedehnten Gebrauchs erfreut. Sie führt den Haupttitel:

Philosophische Propädeutik. Ein Leitfadern zu Vorträgen an höheren Lehranstalten von Dr. **Joseph Beck**, Mitglied des großherzoglich badischen Oberstudienraths. Erster Theil, auch unter dem Titel:

Grundriß der empirischen Psychologie und Logik. Dritte, verb. Aufl. Stuttgart. J. B. Metzler'sche Buchh. 1849. XVI und 160 S. kl. 8°. Der zweite Theil auch unter dem Titel:

Encyclopädie der theoretischen Philosophie. Zweite, verb. Aufl. Ebd. 1851. XII und 190 S. 8°.

Fangen wir zunächst wieder mit der Logik an. Sie bildet ein niedliches Compendium von S. 87—160 und ist äußerlich geschickt und durchsichtig angelegt; die einzelnen Stücke sind gehörig abgesetzt, so daß sich Lehrer und Schüler leicht darin orientiren können. Die Einteilung des Stoffes ist folgende:

Nach einer kurzen Einleitung wird von S. 90—135 der erste Theil

der reinen Logik, denn auf diese nur beschränkt sich der Verfasser mit Recht, die **Elementarlehre** der Logik behandelt, und von S. 135—160 der zweite Theil der reinen oder allgemeinen formalen Logik, die **Methodenlehre**.

Die **Elementarlehre** zerfällt in vier Abschnitte. Der erste von S. 90—92 behandelt die Grundgesetze des Denkens; der zweite von S. 92—100 die Lehre von den Begriffen; der dritte von S. 101—113 die Lehre von den Urtheilen; der vierte von S. 113—135 die Lehre von dem Schlusse.

In der Lehre vom Begriffe wird A. der Begriff einzeln, für sich betrachtet. 1. nach seinem Inhalte, 2. nach seinem Umfange, 3. nach Inhalt und Umfang zugleich. B. der Begriff in Vergleichung mit anderen. 1. Identität und Nichtidentität. 2. Einstimmigkeit und Entgegensetzung; 3. Subordination und Coordination der Begriffe.

In der Lehre vom Urtheile wird ebenso A. das Urtheil erst an und für sich betrachtet nach Dualität (welche mit richtigem Tact der Quantität vorausgeschickt wird, im Gegensatz zum Kantischen Ufus), Quantität, Relation und Modalität. B. werden die Urtheile mit einander verglichen, 1. nach Identität und Verschiedenheit (Verschwiegenheit steht S. XV); 2. nach Einstimmung und Entgegensetzung; 3. nach Coordination und Subordination, 4. nach Conversion und Contraposition. Anhang vom Sage.

In der Lehre von dem Schlusse wird A. gehandelt vom Wesen des Schlusses. B. von den Schlusarten. 1. vom kategorischen, 2. vom hypothetischen, 3. vom disjunctiven Schlusse. Anhangsweise vom partitiven Schlusse und vom Dilemma. C. Von der sprachlichen Darstellung und Eintheilung der Schlüsse. 1. vom einfachen vollständigen und unvollständigen Schlusse, dem Enthymem und den unmittelbaren Schlüssen. 2. vom zusammengesetzten Schlusse; Logistische Schlußreihe, Sorites und Epicherem.

Die **Methodenlehre** hat drei Theile: 1. die Lehre von den Definitionen; 2. von der Division; 3. von der Argumentation, welcher im letzten Paragraphen die Angabe gewöhnlicherer Sophismen hinzugefügt ist.

Gehen wir nun aber auf das Einzelne ein, so haben wir zu bemerken, daß besonders im ersten Drittel der Logik uns Bestimmungen begegnen, welche nicht allein ungenau, sondern offenbar falsch sind.

Die Logik wird § 126 erklärt als „die Wissenschaft, welche

die Gesetze für das Denken darstellt". Es kann hier gefragt werden, ob die psychologischen oder ob anderweitige Gesetze für das Denken überhaupt darunter gemeint werden sollen? Die Logik soll nun aber doch die allgemeinsten Normen des richtigen Denkens aufstellen. Ist das Denken als solches schon logisches Denken, und sind Gesetze für das Denken als Gesetze schon die logischen? Der Verfasser hat sich irreleiten lassen durch den schlechten Sprachgebrauch des modernen Idealismus, welcher in emphatischer Weise das Denken ebenso wie „den Geist" in einem auszeichnenden Sinne verstanden wissen will. — Das Denken, fähig nun der Verfasser weiter fort, könne betrachtet werden an und für sich nach seiner innern Gesetzmäßigkeit, wobei von jedem Inhalt abstrahirt werde. Dieß sei das reine Denken. Wir fragen, ist das reine Denken schon das logische? Geht das falsche Denken ganz ohne innere Gesetzmäßigkeit vor sich, oder liegen in dem Denken selbst schon die Gesetze des richtigen Denkens? Letzteres nehmen freilich die hegelianischen und mit ihnen verwandten Speculanten an, die bloß verlangen, sich rein denkend zu verhalten, d. h. von allem bestimmt Gedachten abzusehen, dann gehe die Schnurre schon richtig in den Dreiviertelstakt der These, Antithese, Synthese durch die rein immanente Thätigkeit des Denkens, d. h. ohne zuvor etwas zu haben, was man als Gedachtes setzt, gegensetzt und zusammensetzt, vor sich. Nach § 128 also brauche man nur bloß rein gesetzmäßig, ohne Rücksicht auf einen Inhalt, zu denken, das sei das reine und deshalb schon logische Denken, welches deshalb, weil es mit sich übereinstimme, die formale Wahrheit ergebe. § 129. Was soll aber das heißen, ein Denken, welches mit sich übereinstimmt? Kennet der Verfasser etwa ein Denken, das nicht mit sich, d. h. mit dem Denken, übereinstimmt, oder überhaupt ein Thun, das etwas anderes ist als ein Thun? So weit versteigt sich selbst Hegel nicht einmal, je reines Denken hütet er sich wohl, in das reine Nichtdenken umschlagend zu lassen, er macht dieses Manöver nur mit dem reinen Sein, das mit Nichts identificirt. Der Verfasser aber meint wahrscheinlich und vernünftiger Weise unter der Uebereinstimmung des Denkens mit sich: Uebereinstimmigkeit der Gedanken, drückt sich aber falsch aus und begeht eine Fallacia falsæ generalisationis, die auf Unsinn hinausläuft. Eine solche Fallacia im Geiste der modernen Philosophie ist auch dieß, wenn § 128 von der angewandten Logik sagt, daß sie „die Gesetzmäßigkeit des Denkens (also nach § 129 die Uebereinstimmung des Denkens mit sich) in seiner Anwendung auf einen Inhalt, nämlich auf das Sein im Allgemeinen, betrachtet". Ist denn wirklich das Sein im Allgemeinen der Inhalt oder die Materie des Denkens? Gehören

Betrachtungen über gut und böse, schön und häßlich, welche doch hoffentlich nicht als gerichtet auf das Sein angesehen werden dürfen, sondern auf Verhältnisse, gleichviel, ob sie in Wirklichkeit vorhanden sind oder nicht, nicht zur Materie des Denkens? Oder hat etwa die angewandte Logik im Gebiete der Mathematik, weil darin z. B. von Logarithmen, Sinus und Cosinus, ja von $\sqrt{-1}$ die Rede ist, ihre Grenze? Sein ist aber vielmehr der allgemeinste Ausdruck der Setzung von Etwas, möge diese Setzung relativ, also in Beziehung auf etwas anderes, von welchem das Bestehen des Gesezten oder zu Setzenden abhängig zu denken ist, oder absolut sein, d. h. möge das Gesezte oder zu Setzende unabhängig von der setzenden Intelligenz und jedem anderen Seienden bestehend gedacht werden sollen. Im Sein wird von dem besonderen Was, das gesetzt wird, abgesehen, der Begriff des Seins hat noch keinen Inhalt; auf den Inhalt des zu Setzenden wird erst im Begriff des Seienden hingedeutet. Soll nun etwa der Inhalt unsers Denkens bloß der sein, daß Etwas zu setzen ist, oder bezieht sich nicht vielmehr der Inhalt unseres Denkens auf das mannigfache Was, das *ri*, Quale, des Gesezten oder Nichtgesezten, nicht bloß auf das *ori*? Das müßte aber der Fall sein, wenn lediglich das Sein im Allgemeinen, oder auch mit der näheren Bestimmung der relativen oder absoluten Setzung, was nach § 116 der Encyclopädie dem Verfasser doch nicht fremd ist, der Inhalt unseres gesamten Denkens und „Gegenstand der besonderen Wissenschaften“ sein soll. Nach diesen Erinnerungen wird leicht zu erkennen sein, daß die Erklärung der materiellen Wahrheit in § 129, als sei sie „die Uebereinstimmung des Denkens mit dem Sein“, abgesehen von den sonstigen Bedenken (vergl. darüber Drobisch in seiner neuern Darstellung der Logik, 2te Aufl., 1851, Borr. E. IV gegen Trendelenburg), eine große Uebereilung ist. Und wenn in der Anmerkung dazu von „Gesetzen des Seins“ geredet wird, ja sogar als bestimmt vorausgesetzt wird, daß die „Gesetze des Denkens und Seins“ mit einander übereinstimmen, so wollen wir dem weiter nichts hinzufügen, als diese moderne Verschlechterung des spinozistischen Satzes: *Ordo et connexio rerum idem est ac ordo et connexio idearum*, dem Nachlesen des Verfassers noch einmal anheimgeben. Hiermit zugleich mag auch § 130 anheimgegeben sein, nach welchem die Logik, indem sie „die Gesetzmäßigkeit des menschlichen Denkens und Erkennens begründet, und damit die negative (??) Bedingung aller Wahrheit umfassen, der erste Theil der Philosophie, als der Wissenschaft von den letzten Gründen der Dinge sein soll“. Sonach würde, nach dem Verfasser, Logik und Metaphysik zusammenfallen. Meint er dieß wirk-

lich oder ist dieß bloß eine Consequenz der Phrase, daß die Gesetze des Denkens und Seins mit einander übereinstimmen? Wunderlich muß es uns erscheinen, wenn nichtsdestoweniger hinterher die Logik als „formale“ Wissenschaft ganz richtig als nothwendige Propädeutik aller besonderen Wissenschaften (also auch der Metaphysik?) aufgestellt wird.

Wir gehen zu den Grundsätzen über. Das principium identitatis wird § 134, 1. erst ganz richtig aufgestellt, dann aber wird ihm subal als „Princip der Uebereinstimmung“ (daß nämlich das Ganze, als Aggregat betrachtet, der Summe seiner Theile gleich ist) der schiefe Gedanke untergelegt, als solle jedes Denkobject A, das etwa die Merkmale $a + b + c$ enthalte, als Einheit diesen gleich und mit ihnen gesetzt sein. Das ist nun aber eben nicht so. Das Ding zeigt sich, näher betrachtet, nicht als gleich mit der Summe seiner Merkmale. Der Begriff des Dinges ist vielmehr deshalb, weil er dem principium identitatis widerspricht und doch nicht als bloße Fiction weggeworfen werden darf, sondern ein gegebenes ist, ein metaphysisches Problem, zu dessen Lösung man bekanntlich schon vor Jahrtausenden den Begriff der Substanz zu Hülfe gezogen hat. Unser Verfasser scheint das nicht erwogen zu haben und sagt deshalb ohne Weiteres in der Anmerkung zu jenem falschen Satz „das Gesetz der Identität, das nicht nur ein Gesetz des Denkens, sondern auch des Seins (ein Gesetz des Seins?) ist, trägt besonders zur Entwicklung und Erweiterung der menschlichen Erkenntniß bei“. Richtiger wäre gesagt: solches Gesetz, wie das sub 2 aufgestellte, tödtet den Impulse zu metaphysischer Forschung, denn es sucht durch ein falsch aufgedrücktes principium identitatis das als unanfechtig und als sich selbst verstehend zu bezeichnen, was nach genauerer Ueberlegung gerade wegen der Einsprüche des richtig gefaßten principium identitatis wissenschaftlich nicht so gedacht werden darf.

Aus dieser fehlerhaften Auffassung des principium identitatis werden nun folgende Grundsätze abgeleitet. S. 91: das Ganze ist gleich seinen Theilen (muß heißen: das Ganze, als Aggregat oder als Complexion betrachtet, ist gleich der Summe oder der bestimmten Complexion seiner Theile); der Gegenstand seinen Eigenschaften (d. h. bloß nach der oberflächlichen Auffassung, nicht nach wissenschaftlicher Ueberlegung); der Begriff seinen Merkmalen (muß heißen: der Begriff als Aggregat oder als bestimmte Complexion ist gleich dem Aggregat oder der bestimmten Complexion seiner Merkmale); die Gattung gleich ihren Arten (ist ebenfalls nicht richtig, da aus dem Gattungsbegriff die specifischen Differenzen herausfallen; muß daher heißen: zur vo

ähnigen Darstellung dessen, was durch den Begriff der Gattung zusammengefaßt wird, ist die vollständige Auffassung der Arten nöthig).

Das principium contradictionis ist richtig aufgestellt. Beim princ. exclusi medii mußte hinzugefügt werden: intercontradictoria. Der eigentliche Ausdruck desselben ist aber nicht die Formel: Entweder ist A oder es ist nicht, sondern A ist entweder B oder nicht B. Es wäre möglich gewesen, diesen Satz etwas mehr zu verdeutlichen.

Als reinstes Princip wird noch das principium rationis aufgestellt, aber die nähere Bestimmung sufficientis weggelassen. Der Satz: „Setze in deinem Denken nichts ohne Grund“, sagt zu wenig aus, es gibt auch falsche Gründe und unzureichende Gründe. Was ist dann aber Grund nach dem Verfasser? Antwort: „Das, was den Verstand bestimmt, etwas auf bejahende oder verneinende Weise zu setzen“. Was ist denn das? Denn hoffentlich kommt es doch dabei nicht bloß auf das Belieben oder etwa auf eine sogenannte reine Selbstbestimmung des Verstandes an? Antwort: „Das, was der Verstand einsieht, warum ein Anderes ist oder nicht ist“. Kann denn der Verstand darüber gar keine weitere Rechenschaft geben? Es scheint so, denn es wird gleich fortgefahren: „Dieses Andere heißt Folge“. Der Zusammenhang von Grund und Folge wird bloß titular angegeben, was er aber eigentlich selbst sei, davon sagt der Verfasser nichts, sondern er unterscheidet nur in der Anmerkung die Begriffe Grund und Ursache, bezeichnet aber fälschlich letztere als principium essendi, als ob es keine Ursache eines bestimmten Geschehens gäbe.

Gehen wir über zur Lehre von den Begriffen, so vermiffen wir zunächst die Angabe darüber, wie sich der sogenannte logische Begriff zu dem verhält, was man sonst mit dem Worte Vorstellung bezeichnet. Von einfachen Vorstellungen ist gar nicht die Rede, sondern nur von einfachen Begriffen, als welche die Begriffe Sein, Nichts, und dergleichen beispielsweise angegeben werden; was es aber mit dieser Einfachheit eigentlich für eine Bewandniß hat, darüber wird weiter nichts gesagt, als daß keine Mannigfaltigkeit von Merkmalen in einem solchen einfachen Begriffe sich unterscheiden lasse und daß diese Einfachheit durch gesetzte Abstraction erreicht werde. § 142. Es wäre hier an der Stelle gewesen, das Nöthige von der Inhaltstheorie der Begriffe aus einander zu setzen. Darüber wird aber nichts gebracht.

Der Begriff wird nun definiert: „als der Gedanke von der Wesenheit eines Dinges“ (als ob $\sqrt{-1}$ ⁴ oder Log. e. und f $x \times \Delta x$ die Begriffe wären), oder „als die gedachte Einheit der wesentlichen

Merkmale eines Dinges“, was man aber unter dieser gedachte Einheit zu verstehen habe, davon ist nicht weiter die Rede. Blicken wir zur etwaigen Belehrung in die Psychologie, so finden wir auch nicht Näheres darüber, sondern bloß § 57 die Versicherung, daß der Begriff der **Uract** des Verstandes sei, indem er durch Begriffe das Material zu seinen weiteren Operationen erhalte. Das ist freilich leicht gesagt, aber ist das eine wissenschaftliche Erklärung?

Sehr ungenügend ist die Lehre von der Abstraction behandelt. Was es eigentlich damit für eine Bewandniß habe, bleibt so im Unklaren, daß die verkehrtesten Ansichten über das Abstrahiren möglich bleiben. Es hätte aber müssen nachgewiesen werden, wie durch vergleichende Zusammenfassung des Gemeinsamen mehrerer Begriffe und Absehen von dem, was sie Verschiedenes enthalten, der abstracte Begriff zu Stande komme. Freilich kann dies nur erst in Folge der Lehre von dem Urtheil recht verdeutlicht werden, denn das Bilden abstracter Begriffe ist eine Art Urtheilen. Statt dessen wird in § 144 Anm. bloß gesagt, „durch Wegnahme von Merkmalen komme man zum höheren Begriffe“. Man versuche das aber einmal nach Belieben und man sehe, wohin man kommt. Die Folge einer so falschen Ansicht zeigt unmittelbar darauf in der Behauptung, daß der Begriff des Seins höchste, alles umfassende Begriff sei, der keinen höheren über sich habe. Sonach wäre auch das Denken dem Sein untergeordnet, ebenso der Begriff des Scheins und der Begriff des Nichts. Daß bei einer äußerlichen Auffassung des Abstractionsverfahrens die Lehre von Determination sehr unbefriedigend ausgefallen ist, darf nicht wundern.

In § 149 vermissen wir die Erwähnung der correlativen Begriffe und in § 153 erscheint uns die Erklärung der disparaten Begriffe solche, die nicht zusammen ein Paar von Dingen werden könnten, ein nicht recht passendes Wortspiel.

Was ist aber nun das Urtheil nach der Meinung des Verfassers? Das Urtheil ist: „Derjenige Act des Verstandes, durch welchen eine Art des Seins (eine Eigenschaft, ein Wirken oder Leiden [bloß dieß?]) auf einen Gegenstand bezieht und dadurch bestimmt, welchem Verhältniß sie (?) zu einander stehen.“ § 158. Wir haben wieder ein Beispiel von dem besondern Unglück, das dem Verfasser bei der Stellung von Definitionen logischer Verhältnisse begegnet. Dieses Beispiel aber hat einen noch besondern Werth, denn es zeigt uns, wie man zu Irrthume gekommen ist, den Begriff des Seins mit dem der Qualitäten zusammenlaufen zu lassen. Wenn man nämlich die einzelnen Merkmale

von einem Gegenstande oder Prädicate eines Begriffs angibt, so heißt es, a ist b, ist c, ist d, ist e u. s. w. Diese Prädicate sollen aussagen, als was a zu denken ist, oder kürzer ausgedrückt, was a ist, nicht daß a ist, keine Art der Setzung von a, nicht das Sein von a, sondern nur die Anlehnung eines andern Gesezten oder zu Setzenden an a. Ob a selbst ist, darüber sagt das Urtheil a ist b u. s. w. gar nichts aus. Für die Worte: sämtliche Eigenschaften oder Beschaffenheiten von a, pflegt man nun auch in ungenauer Redeweise zu sagen: alles, was a ist, oder schwunghafter: das ganze Sein von a. Daher die Redephase: mein ganzes Sein, mein innerstes Sein u. s. w. Sein hat hier also die Bedeutung von Qualität bekommen und von seiner eigentlichen Bedeutung ist abgesehen. Wenn aber solche schlechte Metonymieen Mode geworden sind, so ist die Pflicht des Logikers nicht, der schlechten Mode zu folgen, sondern der durch dieselbe angebahnten Begriffsverwirrung zu begegnen. In § 116 der freilich zwei Jahre später erschienenen Encyclopädie erklärt der Verf. selbst, daß das Sein nicht für eine Eigenschaft der Dinge, sondern als ihre unbedingte Setzung (absolute Position) zu erklären sei, und daß mit dem Sein über die Natur und Beschaffenheit des Seienden selbst nichts ausgesagt werde.

In der weiteren Beschreibung der Urtheile ist die Auseinandersetzung des Verhältnisses zwischen Subject und Prädicat sehr unzureichend. Es wird von einer Einheit der im Urtheile verbundenen Begriffe geredet, was das aber für eine Einheit sei, wie sie sich etwa zu der Einheit der Merkmale eines Begriffs verhalte, darüber erfährt man nichts.

In § 182 vom Satze wäre es nützlicher gewesen, das Verhältniß des sprachlichen Ausdrucks zu dem logischen Verhalten der Gedanken in dem Urtheile zu verdeutlichen, als unzureichende Nominaldefinitionen von Grundsätzen und abgeleiteten Sätzen zu geben, deren Bedeutung bei einer so oberflächlichen Behandlung der Lehre vom Urtheile, wie sie vorausgeht, sehr wenig verstanden werden kann. Wie soll ein Anfänger sich z. B. von dem, was man als Axiom bezeichnet, eine Vorstellung machen können, ohne daß vorher gezeigt wird, worin die Evidenz des Urtheils besteht? Davon ist aber in der ganzen Abhandlung der Lehre vom Urtheile nicht die Rede. Der Verstand mag's vertreten, der ist ja klar und wird deshalb schon die richtige Beziehung zwischen Subject und Prädicat von selbst finden (§ 59).

In der Lehre vom Schlusse haben wir im Einzelnen weniger zu erinnern gefunden, vielmehr müssen wir einer gewissen Nettigkeit der Behandlung Lob ertheilen. Doch würde dieser Abschnitt nicht allein

wissenschaftlicher, sondern auch viel faßlicher ausgefallen sein, wenn der Verfasser das Verhältniß von Grund und Folge dabei genügend deutlich gemacht hätte. Freilich hätte er dann gewissen modernen Irrthümern entsagen müssen, in welchen wir ihn noch befangen finden. So wird als allgemeinsten Grundsatz des Schließens § 184 der Satz aufgestellt, „daß das Besondere als die Folge in dem Allgemeinen als dem Grunde enthalten sei“. Das stimmt weder mit einer gesunden Logik, noch mit einer gesunden Psychologie. Oder ist in der That die Art in der Gattung enthalten, folgt in der That der Begriff des Silbers aus dem Begriff des Metalls oder des preussischen Silbers aus dem Begriff des Silbers, ist dieß Besondere im Allgemeinen schon so enthalten, daß es bloß herausgenommen zu werden brauchte? Liegt nicht vielmehr das Allgemeine in dem Besonderen und ist es nicht erst die Folge eines vergleichenden und zusammenfassenden Denkens des Besonderen? Man folgere doch einmal aus dem Allgemeinen das Besondere ohne Weiteres! Wir können nicht umhin, die Lehrer der Logik auf Gymnasien recht angelegentlich auf diese falsche Auffassung aufmerksam zu machen, welche so sehr zum Vorurtheil geworden ist, daß man kein scharfes Auge mehr hat für die vielfachen und eigentlich sehr groben Erschleichungen, welche die modernen Alleinlehrer sich erlauben haben und täglich noch erlauben. Ja man läßt sie sogar dergleichen, ohne sich entschieden dagegen zu sträuben, als Zielsinnigkeit vorpreisen; eine Sinnigkeit, die für die Speculation noch wohl höher als der bloße Scharfsinn anzuschlagen sei. Denn mit letzterem befriedigten sich bloß untergeordnete Denker, während im Tiefsinn der Scharfsinn zugleich als Moment, wenn auch als aufgehobenes, enthalten sei. Jenen monistischen Vorurtheilen gibt nun unser Verfasser in negativer und positiver Weise Vorschub. In negativer durch seine höchst ungenügende Behandlung der Lehre von der Abstraktion und Determination und in positiver durch expresse Behauptung dieses Irrthums. Dazu gehört auch folgende Stelle in der Methodenlehre.

§ 234: „Die Form der Wissenschaft ist das System, d. i. Anordnung des in der Wissenschaft enthaltenen Mannigfaltigen zu einer organischen Einheit. Diese besteht darin, daß die einzelnen Glieder sich gegenseitig bedingen und alle insgesammt in einem Princip von dem sie abgeleitet sind, ihre höchste Einheit haben. Dieß Princip ist die der Wissenschaft zu Grunde liegende Idee, gleichsam der Geist, der das Ganze beseelt und alle Theile durchdringt.“

Diese Worte geben ein ganzes Complex von bloßen Modegedanken ohne wissenschaftlichen Halt. Gehen wir sie einmal durch und fragen

1. Warum organische Einheit? Was heißt denn das eigentlich? Die einzelnen Glieder sollen sich gegenseitig bedingen. Thun sie das wirklich? Bedingen sich die Begriffe Kugel und Würfel, Ton und Farbe, Schön und Wasserstoff, Klugheit und Strohalm, Sein und Sollen, Rechtslehre und Capillartheorie u. s. w. gegenseitig, oder ist etwa, wie Schleiermacher sagt, Ethik in ihrem letzten Grunde Physik und Physik Ethik?

2. Wie sollen diese einzelnen Glieder ihre höchste Einheit haben in einem Principe, ohne sich zu stören und ohne ihre besondere Qualität zu verlieren? Man denke sich die Forderung, wahr und unwahr, gut und schlecht, schön und häßlich in einem Principe zu vereinen. Demnach wäre die höhere wissenschaftliche Princip entweder ein logisches Teras oder eine Aufhebung von Unterschieden, welche die wahre Wissenschaftlichkeit vielmehr hervorzuheben hat, als daß sie dieselben in einem Indifferenzpunct zusammenlaufen lassen dürfte.

3. Wie sollen sie denn abgeleitet werden? Natürlich auf synthetische Weise. Hierüber enthält nun § 233 folgende Angabe:

„Die Synthesis geht von dem aus der Erfahrung abstrahirten Allgemeinen aus, leitet also aus gegebenen Principien das Besondere ab. Die Synthesis verschafft eine nothwendig überzeugende Einsicht in das Besondere, indem sie es mittelst der Erklärung als im Allgemeinen implicite enthalten aus diesem explicirt. Das heißt aber nichts anderes als so viel. Man nimmt das Allgemeine. Was ist das? Das allen Gemeine, näher bezeichnet, denjenigen abstracten Begriff, welcher der gemeinsame Classenbegriff ist für eine Menge besonderer, durch die Erfahrung dargebotener Begriffe. Das seien die Principien (warum Principien?) des Besondern und das die gegebenen Principien. Wie so? Natürlich weil sie durch die Gegenstände der Erfahrung dargeboten sind und nicht erst vom synthetisirenden Subjecte gemacht werden. Principien sind aber entweder Erkenntnißgründe oder Realgründe. Was meint nun wohl der Verfasser hier unter Principien? Er läßt die Gedanken schwanzen zwischen beiden, denn das Allgemeine geradezu als Realgrund des Besondern auszugeben, das wäre etwas gar zu idealistisch, und das wäre nicht zu seinem Realidealismus oder Idealrealismus. Wie leitet nun die Synthesis aus den gegebenen Principien das Besondere ab? Beachten wir zu dieser Frage den Ausdruck Synthesis, so sollte man eine Zusammenstellung denken, etwa wie zwei Begriffe als S und P in einem Urtheile. Hierüber bekommen wir aber keine weitere Auskunft, sondern es wird bloß versichert, daß die Synthesis eine nothwendig (warum nothwendig? wer zwingt dabei?) überzeugende

(warum überzeugend?) Einsicht (woher Einsicht?) in das Besondere ableite. Man denke sich z. B. den Begriff Pferd als das Allgemeine oder, wie gesagt wird, als das Princip für alle durch die Erfahrung gegebenen besondern Begriffe oder Vorstellungen von Pferden, die Einzelvorstellungen natürlich mit einbegriffen, so würde ich dadurch vermöge der Synthesis, zur nothwendig überzeugenden Einsicht desselben kommen, was ich sonst vielleicht nur zufällig weiß, daß z. B. ein Pferd auch Brod frisst, oder sich vor Kameelen scheut, oder wenn auch das noch nicht, so doch das gewiß, daß einige Pferde nur etwa zum Ziehen des Kippfarrrens, andere dagegen zur leichten Cavallerie passen. Was setz aber denn eigentlich nun die Synthesis zusammen, um zu einer nothwendig überzeugenden Einsicht dieses und noch vieles andern Besonderen zu kommen? Davon erfahren wir nichts. Es wird bloß gesagt, da dieß mittelst der Erklärung geschehe. Wessen denn? Des vorher bloß Dunkeln und Unverstandenen? Darüber erfahren wir auch nichts. Wir müssen uns lediglich an der Versicherung genügen lassen, das Geschäft der Erklärung bestehe darin, das Besondere, als im Allgemeinen implicite enthalten, aus diesem zu expliciren, d. h. herauszuentsalten. Wenn es nun aber nicht darin ist? Ei wohl ist es darin, wenn auch noch nicht gesagt, ruft uns der Hegelianismus zu, das bloße verstandesmäßige Denken weiß freilich nichts davon, es muß sich erst zur dialectischen Vernunft erheben, dann ist es nicht allein im Stande, das Besondere als die momenta sublata und reservata des Allgemeinen zu erkennen, sondern auch in der Reihenfolge immanenter Entwicklung das Allgemeine zu setzen. Nun wäre es allerdings wohl recht artig, die Behauptungen Hegel's und seiner Nachdenker gegenüber zu reden, wie Antonius bei Shakespeare:

„Ich will, was Hegel sagt, nicht widerlegen,

Denn Hegel ist ein ehrenwerther Mann.“

(Und das sind alle, alle ehrenwerth).

Aber die Wissenschaft kennt leider solche Artigkeiten nicht, sie fragt nicht, wie es diesen oder jenen der ehemaligen Herren mit ihren ganz absonderlichen Meinungen über wissenschaftliche Deduction beliebt, sondern hat dem zu folgen: *ὅσα λόγος κελεύει*. Und indem wir diese Gebote Folge zu leisten suchen, lassen wir sogar auf die Gefahr hin unhöflich zu erscheinen, alle nebenhergehenden und leicht das wissenschaftliche Urtheil gefangen nehmenden Rücksichten auf den sonst persönlichen Werth respectabler Persönlichkeiten, zu welchen wir auch unser Verfasser gern zählen, fallen und halten uns lediglich an die Sache und deren Behandlungsweisen durch irgend eine Persönlichkeit.

Nun war aber in § 234 die Rede von einem Principe, in welchem alle Glieder eines Systems, also auch das System der philosophischen Wissenschaften ihre höchste Einheit haben sollen. Nach § 233 war aber dieses Princip nichts weiter als ein vom Besonderen abstrahirter, allgemeiner Begriff. Das Princip der Philosophie aber, als der allgemeinsten Wissenschaft, mußte nun der allgemeinste Begriff sein. Als solcher wurde § 144 angegeben der Begriff des Seins, der nach § 158 den Begriff der Qualität vertritt, also, genauer ausgedrückt, der des Etwas. Im Etwas hat allerdings alles Besondere seine höchste Einheit, weil alles Besondere wenigstens Etwas ist. Etwas ist aber der allerleerste, weil der allgemeinste Begriff. Gleichwohl müßten nach den aufgestellten Ansprüchen an wissenschaftliche Form aus diesem einen leeren Principe das Etwas alle einzelnen Glieder der Wissenschaft abgeleitet werden. Ist das nicht eine unsinnige Forderung? Oder gibt es in der That noch anderen allgemeinsten Begriff von der im Obigen prätendierten und bisher völlig unbekannten Beschaffenheit? Wenn der Verfasser einen solchen kennt, so hätte er ihn nicht zurückbehalten sollen. So lange er ihn aber nicht angegeben und wissenschaftlich gerechtfertigt hat, muß es erlaubt sein, die Worte, mit denen er jenes prätendirte eine Princip bezeichnen will, als sei es „die der Wissenschaft zu Grunde liegende Idee, gleichsam der Geist, der das Ganze beseelt und alle Theile durchdringt, als bloß hingeworfene Phrase, bei der sich nichts Bestimmtes denken läßt, zu bezeichnen.

Ueberschlagen wir nun die angeführten Mängel der Ved'schen Logik mit ihren sonstigen guten Eigenschaften, so müssen wir auch bei ihr wünschen, daß da, wo sie auf Gymnasien eingeführt ist, ein tüchtiger Lehrer hülfreich zur Seite stehe, der das viele Falsche darin zu berichtigen und das Unvollständige zu ergänzen im Stande ist. Ist aber dies nicht der Fall, so dient das Buch mehr dazu, Unklarheit und Verwirrung der Gedanken und Widerwillen vor der Logik zu erzeugen als den Zweck zu erfüllen, welchen der Verfasser dabei beabsichtigt.

Wo die Ved'sche Logik aber einmal eingeführt ist und der Lehrer eine Beihülfe verlangt, können wir mit gutem Gewissen den Gebrauch von folgenden drei Schriften empfehlen:

1. **J. R. Griepenkerl** (weil. Professor am Carolinum in Braunschweig), Lehrbuch der Logik in kurzen Umrissen. Zur Vorbereitung auf vollständigere akademische Vorträge über diese Wissenschaft. Neue Ausgabe. Helmstädt 1831. XII u. 108 S. II. 80.

2. **M. W. Drobisch**, Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen, mit Rücksicht auf Mathematik und Naturwissen-

schaft. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Leipzig 1851. XX und 233 S. gr. 8^o. *

3. **Strümpell**, Entwurf der Logik, ein Leitfaden für Vorlesungen. Mitau 1846 110 S. 8^o.

Wir gehen nun zur empirischen Psychologie von Beck über. Sie ist weder rein empirisch, noch im strengen Sinne rational, sondern wissenschaftlich sehr unbefriedigend. Der alte Dogmatismus mit der Seelenvermögen oder, wie der Verfasser sie nennt, Grundrichtungen der Seele schleppt sich auch darin mit fort, wird mit bildlichen Redensarten ausgeschmückt, wie z. B. § 20, wo gesagt wird, daß diese verschiedenen Grundrichtungen der Seele „gleichsam als Zweige, in welche der eine Stamm des Seelenlebens sich ausbreite, zu bezeichnen seien“, und durch unzureichende, empirische Thatsachen und anderweitige Reflexionen etc. erläutert. Als Gewährsmänner werden Schubert und Burdach in der Vorrede zur ersten Auflage erwähnt, Namen, welche in Beziehung auf Genauigkeit psychologischer Untersuchungen und Präcision der wissenschaftlichen Bestimmungen nicht gerade zu den Tagelängern der Psychologie gehören. Vom philosophischen Unterricht, zu welchem der Verfasser seinen Grundriß der empirischen Psychologie geschrieben hat, verlangt er nach Cousin selbst, daß er „gründlich, aber eingeschränkt, methodisch und gedrängt sei, fest und streng in Bezug auf die Grundprincipien, nüchtern in Entwicklungen, genügend in allen Untersuchungen der Neugierde“. Diesen Zweck würde aber der Verfasser in einem weit befriedigenderen Maße erreicht haben, wenn er auf die wissenschaftlichen Methoden und die Resultate der neueren psychologischen Untersuchungen des philosophischen Realismus Rücksicht genommen hätte. Daß er aber dieß nicht gethan hat, gereicht der Brauchbarkeit seines Buches zum großen Nachtheil. Freilich hätte es dann sehr bedeutend umgearbeitet werden müssen.

Als Beispiel der Behandlungsweise der empirischen Psychologie von Seiten unseres Verfassers möge Folgendes genügen.

In § 19 heißt es: „Der ursprünglich in der Seele vorhandene Keim des Bewußtseins bedarf wie jede Anlage oder Fähigkeit der Entwicklung an der Erfahrung, die durch die Beziehung des Ich auf seinen Gegensatz gewonnen wird.“ Daraus folgen nun die weiteren Entwicklungsstufen. Zuerst das sich dunkel als Individuum fühlen, später das Ich als Selbstbewußtsein. Was heißt aber nach dem Verfasser Selbstbewußtsein?

* Vergl. Päd. Revue XXXVI, S. 193 ff.

„Wenn die Seele ihrer selbst vollständig (?) mächtig geworden ist“, d. i. „wenn sie den Umfang (d. h. doch wohl den ganzen?) ihrer Anlagen und Thätigkeiten, so wie ihrer Beziehungen zu Gott und der Welt klar kennt“. Hiernach dürfte es wenig Selbstbewußtsein geben. Dazu wird nun die Anmerkung gemacht: „Das Bewußtsein ist also einerseits das Auge der Seele, womit sie sich selbst und ihre Thätigkeiten sieht, anderseits das Licht, in welchem sie sich sieht, die Stufe ihrer Entwicklung und ihren Werth erkennt.“ Ist das eine zulässige Erklärung?

Was ist nun Erkennen? „Im Erkennen nimmt die Seele das, was ist, d. i. die Dinge ins Bewußtsein auf und stellt sich diese als Gegenstand ihrer Thätigkeit vor.“ Ist das wahr? — Im Fühlen „wird die Seele ihren eigenen Zustand inne, inwiefern er dem Ich entspricht (?), dessen Vervollkommnung und Zwecke fördert oder diesem allen widerstreitet.“ Ist das eine wissenschaftliche Definition und noch dazu für Schulen? Es ist nicht allein eine Verdunklung der Sache, sondern auch eine Unwahrheit.

Ueber das Verhältniß der drei Grundvermögen zu einander wird 23 Folgendes gesagt: „Da die Seele auch bei allem Erkennen die Beziehung der Vorstellung auf ihr Ich inne wird, so fühlend thätig ist, so erhellt aus dem Bisherigen: daß in jeder einzelnen Seelenthätigkeit wohl eine besondere Richtung oder ein besonderes Vermögen vorwaltet, jedoch so, daß dieses bei aller Eigenthümlichkeit doch das Gemeinsame aller in sich schließt.“ Hintenher heißt es: „Die Vermögen sind übrigens nur als Anlagen, d. i. als **Möglich-keiten**, vorhanden, die durch Uebung entwickelt werden müssen.“ Also eine bloße Möglichkeit habe man bloß zu üben, dann werde sie schon entwickelt werden, d. h. vom posse ad esse oder agere gelangen. Hat das Sinn?

Es wird nun die Verschiedenheit der Seelenvermögen qualitativ und quantitativ bestimmt. Das eine Ich besitze nämlich das Vermögen (so das Ur=posse) nach drei Richtungen hin, nämlich **erkennend**, **fühlend** und **begehrend** thätig zu sein. Hierbei finde aber auch ein Gradunterschied der Thätigkeit statt, „je nachdem nämlich diese mehr oder minder an den Körper gebunden oder von ihm ganz unabhängig ist.“ Daraus die niederen und höheren Seelenkräfte, die höchste wäre dann, wo die Seele reiner Geist ist und alles in Eins zusammenschießt. Denn darauf geht es in der That aus. Ueber diese letzte Entwicklung der Seele spricht sich der Verf. S. 16 folgendermaßen aus: „Endlich versenkt sich die Seele in ihre eigene Tiefe und gelangt hier **alle Gegensätze**, das charakti-

stische Merkmal alles Endlichen **aufhebend** zur Anschauung des Unendlichen, Uebersinnlichen, das allem Endlichen zu Grunde liegt. In dieser rein geistigen Sphäre ihrer Thätigkeit erreicht die Seele den Urquell alles Seins, wie das Urbild alles Strebens in den Ideen der Gottheit, der Wahrheit, Schönheit und Güte. (Vernunft, heilige oder ideale Gefühle, freier Wille.)"

Das heißt nun nichts anderes als dieß: Wenn die Seele sich in ihre eigene Tiefe versenkt hat, so hebt sie alle Gegensätze und somit alle Schranken des Endlichen auf; sie unterscheidet nicht mehr sich selbst von einer anderen Seele oder von einem anderen Geist, sondern wird die Alleine. Die in ihre eigene Tiefe sich vertiefende Seele unterscheidet dann auch nicht mehr die einzelnen Gedanken von einander, das wäre ja wieder ein Setzen der Gegensätze und ein Zurückfallen in das Endliche; sie denkt bloß, ohne daß das Denken einen unterschiedenen und unterscheidbaren Inhalt hätte. Und das ist das unendliche Denken, reine Vertiefung. Die Unterschiede also von Sein und Denken, Göttlichem und Menschlichem, Natürlichem und Unnatürlichem, von gut und schlecht, schön und häßlich, Sinn und Unsinn hören auf; die Seele kommt auf diese Weise zur Anschauung des Unendlichen, Uebersinnlichen, das allem Endlichen zu Grunde liegt, welches Unendliche aber, da die Seele in ihrer Vertiefung alle Gegensätze und somit Unterschiede aufgehoben hat, nichts anderes ist als sie selbst. In dieser geistigen Sphäre ihrer Thätigkeit, in der sie weiter nichts ist als bloß Thun oder sich Vertiefen, reicht sie den Urquell alles Seins, und der ist wieder selbst wie das Urbild alles Strebens, und das ist abermals nichts anderes als sie selbst, sonst käme sie ja über die Gegensätze nicht hinweg und thäte das nicht, was sie thun sollte. Dieß erreicht sie, indem sie sich eintaucht in die Ideen der Gottheit, der Wahrheit, Schönheit und Güte, und das ist natürlich abermals sie selbst, denn bei der Versenkung in ihre Tiefe sind alle Gegensätze aufgehoben. Und das soll Vernunft sein? Warum nicht eben so gut auch Unvernunft? Das sollen heilige oder ideale Gefühle sein, warum nicht eben so gut auch unheilige und absolut egoistische? Das soll freier Wille sein, warum nicht eben so gut auch bloße Abenteuerlichkeit einer falschen Speculationen verrannten Denkens?

Zum Erkenntnißvermögen wird nun gerechnet: 1. Sinn oder das Wahrnehmungsvermögen; 2. die Denkkraft. Die verschiedenen Seiten derselben werden aufgestellt: A. das Gedächtniß, B. die Phantasie, C. der Verstand, D. die Vernunft.

In Bezug auf Phantasie heißt es § 52: „Die Materialien zu ihren neuen Formbildungen erhält die Phantasie von der reproductiven Einbildungskraft, das heißt nach Obigem: eine Fähigkeit oder Möglichkeit gibt der anderen Möglichkeit die Möglichkeit im Reiche der Wirklichkeit zu malen. Soll aber die Phantasie hierbei nicht in maßlose Phantasterei sich verlieren, so muß sie sich leiten lassen vom Lichte des Verstandes, wodurch das Mögliche zum Wahrscheinlichen wird.“ So ohne Weiteres? Der Verstand muß dennoch ein ganz vortrefflicher Agent sein. Doch täuschen wir uns nicht. Leider ist er aber selbst eigentlich nur eine bloße Möglichkeit, denn er ist weiter nichts als das Vermögen zu verstehen. Dieß Vermögen zu verstehen wird nun freilich hinterher gleich als „diejenige Thätigkeit der Seele bezeichnet, welche das Wesen der Dinge und ihre allseitigen Beziehungen zu einander auffaßt und begreift, d. h. aus Gründen erkennt“. Thut der Verstand das aber auch wirklich? Es wird uns das wenigstens versichert, denn daß es möglich sei, dazu hilft schon die Sinnlichkeit als die Vormöglichkeit dieser Möglichkeit. Außerdem erzählt man uns ja ein Breites von seinen Thaten. Nun dann müssen wir schon glauben, wenn wir selbst auch nicht einsehen, wie der Verstand aus der bloßen Möglichkeit zu verstehen, zu allen den Thaten kommen soll, welche von ihm ausgesagt und welche ihm angedichtet wurden.

Wir kommen jetzt zur Vernunft oder vielmehr zu dem, was der Verfasser § 62 als Vernunft aufstellt. Unter dem Titel Vernunftanlage des Menschen ergeht sich der Verfasser in folgender pathetischen Rede:

„So wie alle irdischen Körper einen eingeborenen Trieb nach dem Mittelpunkte der Erde zeigen und ihm unaufhörlich folgen, so kündigt sich im Bewußtsein des Menschengewisses eine Richtung nach dem Mittelpunkte aller sichtbaren und unsichtbaren Dinge, nach Gott und göttlichen Dingen an.

„Dieses Sehnen und Streben nach der Urquelle und dem Urbilde alles Daseins ist der eigenthümliche Zug der Menschenseele; macht ihr Wesen und ihre Würde aus. Darum ihn auch keine Verwischung je verwischen und keine, durch ein Uebergewicht der sinnlichen Natur bewirkte Verkehrtheit des Willens und Verstandes für immer unterhalten kann.

„Jene Richtung der Seele nach dem Uebersinnlichen und Unendlichen, als dem Ruhe- und Zielpunkte alles menschlichen Forschens und Strebens, heißt, insofern sie sich in der gesammten Thätigkeit des Geistes ausdrückt, Vernünftigkeit, in Bezug auf die Erkenntnisanlage Vernunft.“

Was sollen Schüler, die etwas aus der Psychologie lernen sollen mit solchen, wenn auch gutgemeinten, so doch sehr unpsychologischen Phrasen? — Nach § 64 wird die Vernunft für ein unmittelbares wahrnehmendes Vermögen ausgegeben, d. h. als ein solches, die in und aus sich vernimmt. Was denn? „Gott und göttliche Dinge. Woher weiß denn der Verfasser das? Meint er wirklich, daß eine richtige Kenntniß Gottes und göttlicher Dinge auf unmittelbarer Wahrnehmung beruhe? Aufstellen läßt sich das leicht, aber wie halten? Ist aber die Vernunft ursprünglich auch nur als bloße Möglichkeit der Seele vorhanden. Wie wird sie erregt oder entwickelt? Einmal durch, daß die niedere Thätigkeit stets (?) die höhere weckt, der Sinnenverstand, der Verstand die Vernunft, zum anderen „in dem religiös-sittlichen Gefühle oder im Gewissen, als dem innersten und unmittelbarsten Innwerden unserer Beziehungen zur übersinnlichen Welt“. Der Verfasser beliebt es, verschiedene Begriffe zu mengen und diesem Gemenge einen Titel zu geben, der eigentlich etwas anderes bedeutet als der ernster Klang hier vielleicht willkommen war.

Doch wir müssen aus Achtung vor unsern Lesern Bedenken tragen sie mit den psychologischen Entwicklungen unsern Verfassers noch weiter zu belästigen. Nur noch zwei Erklärungen über Gefühle mögen hinzugefügt werden. „Wann entstehen ästhetische Gefühle?“ Antwort: „Wenn die Thätigkeit der Einbildungskraft bei Wahrnehmung des Schönen angemessen (wem angemessen?) erregt wird.“ § 78: „Was heilige Gefühle?“ Antwort § 80: „Diese sind durch die Vernunftthätigkeit angeregte Stimmungen der Seele, ein unmittelbares Innwerden des eigentlichen Wesens unseres Selbst, seines Ursprungs aus dem Unendlichen und seiner innigsten Beziehungen zu dieser Welt.“ Nach dem Vorigen ward aber gesagt, daß die Vernunft durch religiös-sittlichen Gefühle zur wirklichen Thätigkeit erweckt werde. Sind nun heilige Gefühle keine religiös-sittlichen? Diese sollen nun wirklich durch Vernunftthätigkeit geweckt werden! Eine der wichtigsten psychologischen Fragen ist nun die über den innern Zusammenhang von Vorstellungen, Gefühlen und Willensbestrebungen. Darüber aber werden wir in einer Psychologie, die in der angegebenen Weise sich mit Psychologie behilft, nichts suchen, was der Rede werth wäre. Schließlich müssen wir ganz besonders davor warnen, die Köpfe der Gymnasien unter dem Titel Psychologie mit solchem Dunst, der die religiös-sittlichen Begriffe vernebelt, anzufüllen. Vergleichen erwartet sie auf Universitäten schon hinlänglich.

Sollen wir nach diesem des Verfassers Encyclopädie

theoretischen Philosophie noch näher durchgehen? Wer wissen will, was Philosophie ist und sich nicht an einem oberflächlichen Aushub verschiedener Arten zu philosophiren genügen läßt, sondern eine genaue Einsicht in die verschiedenen Gegenstände und Methoden philosophischer Untersuchungen gewinnen will, muß nach solchen Schriften nicht greifen. Die philosophische Bildung wird eine Art Sammelsurium wahrer und unwahrer und meistens aus dem ihnen zugehörigen Zusammenhang gerissener Gedanken. Man spricht viel, auch schwunghaft, aber denkt desto weniger. Am wenigsten paßt ein solches Buch auf Gymnasien und Lyceen, auf denen eine oberflächliche Vielwisserei und die Sitte, mit halben, ja wissenschaftlich unmöglichen Gedanken oder bloß Gedankenstücken sich zu befriedigen, angelegentlichst vermieden werden muß. Welche hohle Gedanken auch in diesem Buche vorkommen, dafür kann uns schon die Definition der Philosophie § 35 zum Belege dienen. Nachdem nämlich mehrere Definitionen über Philosophie nach Fichte, Jacobi, Schelling, Hegel, Herbart (welche übrigens falsch referirt ist, cf. dessen Lehrbuch der Einleit. d. Phil. § 2 Anm.) und Fries aufgestellt und sämmtlich als vag und scholastisch verworfen worden sind, gibt der Verfasser als Definition der Philosophie Folgendes von sich: Die Philosophie nämlich „sei das Streben des menschlichen Geistes, durch Selbstdenken, also unabhängig von Tradition und Autorität, eine befriedigende Einsicht in den Grund, das Wesen und den Zweck des All der Dinge zu finden“. Ist dadurch das Ziel der Philosophie zu niedrig und beschränkt gesetzt worden, den Vorwurf dürfte der Verfasser wohl nicht zu befürchten haben. Wenn nun aber nebenher die Philosophie bezeichnet wird als die Wissenschaft des rationalen Erkennens von der Wahrheit der Thatfachen des menschlichen Bewußtseins (§ 23), wie paßt dieß dazu? Zum nähern Verständniß wende man sich an das, was in der Psychologie von der Versenkung der Seele in ihre eigenen Tiefen gesagt ist, und man wird Bescheid wissen.

Das Ganze besteht aus drei Abtheilungen. Nach einer kurzen Einleitung über die verschiedenen Thatfachen der Wissenschaft handelt die erste Abtheilung über die Aufgabe, Methode und Gliederung der philosophischen Wissenschaft. S. 3—30. Die zweite Abtheilung über das Wesen und die Grundbestimmungen des Erkennens (Idealphilosophie). 1. Von der Natur der Erkenntniß und ihren Arten im Allgemeinen. 2. Von der unmittelbaren

Erkenntniß oder der Erfahrung. 3. Die vermittelnde Erkenntniß oder die Erkenntniß aus Begriffen. 4. Die Erkenntniß aus der Idee oder die ideale Erkenntniß. 5. Verschiedenheit philosophischer Systeme nach den Verschiedenheiten der Erkenntnißprincipien. Ein sehr mißlungenes Capitel. Wie der Verfasser z. B. die Kantische Unterscheidung der Dinge an sich von den Erscheinungen verstanden hat, ergibt seine Beurtheilung derselben § 223. Das Ding an sich sei eine „leere, metaphysische Abstraction, die ihren Grund habe in der unberechtigten (idealistischen) Voraussetzung (sic), als ob unsere erfahrungsmäßigen Vorstellungen von den Dingen verschieden wären von dem Wesen dieser Dinge an sich. Jene für die gesammte Kantische Philosophie so einflußreiche Unterscheidung, die die Dinge gleichsam in zwei unter sich beziehungslose Sphären spaltet, löst sich indeß auf einem besonnenen realistischen Standpuncte selbst in sich auf. Denn es gibt keine zwei verschiedene oder gar entgegengesetzte Daseinsformen der Dinge, eine in sich verhüllte, nie und nirgends in der Außerkommende und eine erscheinende, also von uns zu fassende. Die wissenschaftlichen Impulse des neueren Idealismus werden als unbefriedigend und bloß durch ein Aufeinanderfolgenlassen Fictiver Theorien auf Kant'sche angegeben. Der Standpunct des Realismus wird dagegen so bezeichnet, als gehe er „von einem Principe aus, in welchem Denken und Sein unmittelbar eins sind“. daß der Realismus, in dessen Geiste z. B. auf dem Gebiete der Naturwissenschaften schon längst mit dem besten Erfolge gearbeitet wird, welcher sich in der eigentlich philosophischen Disciplin besonders durch die Herbart'sche Schule seit mehreren Decennien in Deutschland geltend gemacht hat? Der Verfasser scheint es nicht der Mühe werth gehalten, diesem reinen oder, wie er auch genannt wird, exacten Realismus eine nähere Aufmerksamkeit in seinem Buche zu widmen. Und es will es uns scheinen, als ob in der Anmerkung zu § 238 einige Spuren enthalten sind, daß derselbe nicht ganz ohne Einfluß auf die Begriffsbestimmungen des Verfassers gewesen sei. Vielleicht ließen sich andere noch Spuren nachweisen. Doch wir wollen uns nicht auf solche bestimmbare Conjecturen einlassen, sondern nur noch erwähnen, daß des Verfassers Realismus kein reiner Realismus, sondern ein Idealrealismus ist, der zwar mit der Erfahrung beginne, welche den Inhalt der Erkenntniß gebe (und dennoch soll die Speculation die Erfahrungen ergänzen nach § 238), doch komme „jegliche Erkenntniß nur zu Ende“.

durch eine dem Geiste ursprünglich inwohnende Thätigkeit, welche in der Form der Bewegung erscheint, die das Gegenbild der äußern, die ganze Welt beherrschenden Bewegung ist und darum das Denken die Dinge auffaßt und zur Einheit der Vorstellung im Bewußtsein bringt“. Der Form nach sei also jede Erkenntniß selbst in der sinnlichen Erfahrung a priori eine freie That des schaffenden Geistes (§§ 240—242). Man vergleiche dazu § 65, wo es heißt:

„Der Ausgangspunct des Wissens ist das Wissen des denkenden Subjects von sich selbst. Denn das Wissen des Geistes von sich selbst ist das allein wahrhaft Unmittelbare, ihm Ursprüngliche und Voraussetzungslose.“

„Es ist seine eigene That (causa sui), d. i. es stammt aus sich selbst und kann nur durch sich selbst erkannt werden.“

Daran wird man genug haben, um sich einen vorläufigen Begriff zu machen von des Verfassers Philosophie.

In der dritten Abtheilung, welche betitelt ist: Die Lehre von der Seele, der Welt und Gott (Realphilosophie), wird A. behandelt die Lehre vom subjectiven Geiste (ein Titel, welcher unwillkürlich an Hegel erinnert, dessen Philosophie nicht ohne besondern Einfluß auf den Verfasser gewesen ist). B. Die Lehre von der Welt (rationale Kosmologie oder Naturphilosophie). C. Die Lehre von Gott (rationale Theologie oder Religionsphilosophie). Wo bleibt nun die Moral? Die Metaphysik ging auf in einer schlechten Entwicklung der sogenannten Kategorien oder Denkseinsbestimmungen nach modernem Zuschnitt; ist die Moral etwa vor lauter Idealrealismus und der Bewegung des Denkens in jenem höheren Dunstkreise in Vergessenheit gekommen? Seien wir nicht unbillig. Das Buch führt bloß den Titel einer Encyclopädie der theoretischen Philosophie und läßt erst noch eine Encyclopädie der praktischen Philosophie erwarten. Wir wünschen aber dabei von Herzen, daß der Verfasser, sollte er wirklich eine solche noch herausgeben wollen, seinen philosophischen Standpunct noch einmal recht mit klaren Augen zuvor ansehe und sich überzeuge, daß er vermöge desselben nicht im Stande ist, den wissenschaftlichen Anforderungen, welche auch an die Bearbeitung der praktischen Philosophie gemacht werden, zu genügen. Es ist aber sehr viel daran gelegen, daß von einer guten Sache die einmal bestehenden und einzig haltbaren Stützen nicht weggerissen oder auch nur geringgeschätzt werden. Wir haben die sehr vielen übeln Folgen solcher Uebereilungen in Sachen der sogenannten natürlichen Theologie durch die Leugnung der Objectivität der teleologischen Erfahrungsformen und Substituierung des Immanenz-

begriffß einerseits und der psychologischen Chimäre von einem besond-
 sensus numinis an die Stelle der alten teleologischen Glaubensgri-
 mehr als ein Menschenalter hindurch vor Augen gehabt und auch
 jetzt noch lange nicht wie es sein sollte überwunden. Uebrigens
 wir der festen Ueberzeugung, daß uns ein Mann von so gutem W-
 und so lebhafter wissenschaftlicher Regsamkeit mit Recht wenig I-
 wissen würde, wenn wir es unterlassen wollten, an seinen wissen-
 lichen Productionen nicht offen und ohne Rückhalt zu tadeln, was
 einmal doch nicht zu loben ist.

Gegen die Methode von Spieß im Turnunterricht.

Von W. Langbein.

Es haben uns in dem letzten Jahre mehrfach Arbeiten vorgelegen betreffend die Spieß'sche Methode des Turnunterrichts, deren Aufnahme in die Pädag. Revue gewünscht wurde. Wir haben bisher nicht versäumt, unsere Leser in Kenntniß zu erhalten von dem, was auf diesem Gebiete jetzt vorgeht. Das Turnbuch für Schulen von Spieß ist angezeigt und besprochen XXX, 241 ff.; aus dem achten Programm der Oldenburger höheren Bürgerschule ist vollständig der Aufsatz von Breier nebst den Berichten seiner Lehrer mitgetheilt XXXV, 169 ff. Allerdings würden einige der durch unsere Hände gegangenen Manuscripte ein noch lebhafteres Bild der neuen Methode oder vielmehr dessen, was ihr als Ziel vorwebt, gegeben haben. Solche Darstellungen fanden wir aber schon gedruckt in den N. Jahrbüchern LXIV, 391 ff. von Breier, LXVII, 333 ff. von Kloss; außerdem war berichtet von Kawerau in Müggell's Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1852, S. 353 ff., S. 721 ff. u. a. a. D. Freilich haben wir weder in den Manuscripten noch in den Drucksachen im Eingehen auf die Bedenken gefunden, welche wir, so lange uns die Sache innerlich beschäftigt, mit uns herumgetragen und welche wir bei eigenen praktischen Versuchen nur immer erheblicher hervortreten sahen. Ja, es waren die Erscheinungen und Erfahrungen, auf denen unsere Zweifel ruhen, meist kaum nur angedeutet oder wir fanden sie mit ein paar schwunghaften Sentenzen beseitigt, zuweilen gar mit Behauptungen, die unseren eigenen Erlebnissen direct widerstritten. Namentlich aber fehlt uns in allen genannten Actenstücken ein klarer Ausspruch über die Wirkung des Spieß'schen Turnens für eine ganze Schule, und man hat sich begnügt mit dem Bericht über das, was bis zum Alter von vierzehn Jahren mit demselben ausgerichtet sei. Diesem letztern Mangel wird einigermaßen abgeholfen durch ein paar Privatbriefe, mit denen unsere Anfragen an Freunde, die der Sache persönlich nahe stehen und sie aus eigener Anschauung kennen, beantwortet worden sind. Wir hatten diese Fragen gleich in der Absicht gestellt, daß die Antwort eine zum Druck bestimmte Arbeit für die Revue sein sollte. Wir hätten gern unsere Zweifel und Bedenken widerlegt und beseitigt gesehen. Haben wir doch selbst früher die Bedeutsame der Spieß'schen Ordnungs- und Gemeinübungen öffentlich anerkannt und hervorgehoben. Wir erwarteten, ja wir hofften, daß da, wo der Raum und andere Umstände günstiger als bei unseren eigenen Versuchen geboten wären, der größte Theil der Uebelstände, an denen

wir unsern guten Willen scheitern sahen, nicht eingetreten sein würde. Wir hätten uns gern belehren lassen, wie aus den Epief'schen Uebungen mehr zu gewinnen sei, als was wir an den militärischen Uebungen haben, die wir selbst als das bezeichnet haben, wozu uns bei unserer eigenthümlichen Auffassung des Schullebens die ersteren unter der Hand geworden seien. Indes aus den vorliegenden Briefen, die leider nicht das geworden sind, was wir gewünscht und namentlich in Interesse unserer Leser gewünscht, scheint uns hervorzugehen, daß jene Zweifel eben nicht subjectiver Natur sind, sondern in der Sache wohl begründet. Und weil wir denn auch in Betreff des Epief'schen Turnens die Wahrheit, nichts als die Wahrheit, — aber auch die ganze Wahrheit in der Revue wollen aussprechen lassen, darum haben wir jene Manuscripte zurückgegeben, weil sie, wie uns scheint und worin wir freilich irren können, einen und zwar einen für uns erheblichen Theil der Wahrheit zurückbehalten. Nun scheint uns aber damit der Sache nicht zu gebieten zu sein, daß man ihre Schwierigkeiten verhüllt oder sich mit einer Phrase über sie hinweg hilft, da die Sache eben nicht in der Bücherei zu bleiben und dialektisch ausgesponnen zu werden, sondern ins Leben und namentlich ins Leben der Schule tief einzuwirken bestimmt ist und angethan sein soll. Dabei haben wir uns freilich wohl besonnen auf den schönen Spruch: Reden ist Silber — Schweigen Gold. Aber um Gewissens willen muß einmal doch geredet sein; denn der erste unserer Freunde schreibt:

„Das Turnen nach Ep. scheint mir zu gekünstelt zu sein, die freie Entwicklung der Jugend viel zu sehr zu behindern: von dem frisch frohlichen Jugendleben sehe ich hier keine Spur. Daher kommt es denn auch, daß die älteren Schüler, die Primaner und Secundaner kein sonderliches Behagen an einem derartigen Turnen haben.“

Der zweite Brief aus einer andern Stadt sagt: „Die beiden unteren Classen folgen dem Unterrichte mit der größten Theilnahme und, was Wichtigste ist, mit jugendlicher Frische und Frohsinn. In den zwei folgenden beginnen Unarten, geringe Theilnahme, Widerstreben, Störrigkeit. In den vier oberen Classen, für welche der Turnunterricht nicht obligatorisch ist, findet nur eine ganz unbedeutende Theilnahme statt. Die meisten glauben, solche Streiche seien unter ihrer Würde, belächeln die ganze Sache oft spöttisch; nur solche, die sich in sogenannten Bravourstücken auszeichnen können, kommen und machen eben die vorausgehenden meinübungen verdrießlichen Muthes mit, um recht bald an Red-Barren Kunststücke produciren zu können. Der Geist, in welchem es wirkt, in welchem er aufgefaßt sein will, welcher das ganze Turnen

durchwehen muß, wenn seine Methode ersprießlich, ja überhaupt nur anwendbar sein soll, ist gar nicht vorhanden. — Füge ich noch hinzu, daß auch in . . . (eine dritte Stadt), wo Herr . . ., ein sonst sehr befähigter und wahrhaft berufener Lehrer, den Unterricht erteilte, Spuren von Renitenz und Mißmuth bei den erwachseneren Schülern nicht selten waren, so werden Sie gewiß nicht ohne triftige Gründe die Behauptung aussprechen dürfen, daß es nicht bloß locale Einflüsse sind, welche einer allgemeinen Anwendung und erfolgreichen Ausübung des Spieß'schen Turnens sich hier und dort entgegenstellen. Doch möchte ich mir die Bitte erlauben, Ihr Urtheil noch in suspenso zu erhalten, bis hier und dort auf dem verschiedenartigsten Boden die Saat ausgestreut ist und sich, was gewiß der beste Probirstein für jeden Unterrichtszweig ist, allgemeine Empfänglichkeit, Liebe des Lehrers und der Schüler zur Sache und hauptsächlich dauernde Theilnahme gezeigt hat. Ich meinstheils glaube, daß allerdings in den Spieß'schen Ordnungsübungen diese Keime allgemeiner Anwendbarkeit liegen, glaube es auch heute noch trotz der bitteren Erfahrungen, welche ich nicht sowohl selbst gemacht als an andern beobachtet habe. Warum ich es immer noch glaube, werde ich Ihnen ein andermal aus einander setzen. Für heute nur die Versicherung, daß ich überzeugt bin, daß Ihre militärischen Exercitien dieselbe Lebensfähigkeit haben und unter den Händen empfänglicher, theilnehmender Lehrer von denselben Erfolgen gekrönt sein werden, ja vielleicht den Vorzug haben, daß sie die Thätigkeit des Lehrers bedeutend erleichtern und gewisse Seiten des Jugendlebens, welche bisher gleichfalls unbeachtet blieben, wiewohl sie uns in den Spielen der Jugend recht augensällig vorlagen (ich meine namentlich das freiwillige Unterordnen unter den Willen einzelner Schüler) wichtig anregen.“

Von diesen Notizen bin ich gebeten, keinen oder doch nur vorsichtigen Gebrauch zu machen. Ich hoffe, es soll unmöglich sein, Ort und Person der beiden Schreiber irgendwie zu enträthseln, und damit habe ich mein Gewissen salvirt. Ich muß dem, was ich zu sagen habe, die realen Grundlagen mitgeben, um deren willen ich überhaupt meine einzelne Erfahrung und mein einzelnes Urtheil für weitergreifend und für frei von vorgefaßten Sympathieen oder Antipathieen habe erkennen müssen, um deren willen ich überhaupt es zulässig für mich finde, in der Sache nochmals das Wort zu nehmen.

Die beiden Briefe handeln über das Spieß'sche Turnen für erwachsene Schüler und schweigen über die Schwierigkeiten, welche für die Jüngeren mir vorhanden zu sein scheinen. Beide Punkte sollen hier besprochen werden. Vorweg sei kurz bemerkt, daß wir das Wesen der

Spieß'schen Methode nicht in seiner Anordnung des Geräthturnens sehen sondern in seinen Frei- und namentlich seinen Ordnungsübungen. Da erstere mag systematischer und lückenloser und vielseitiger fortschreiten als die Berliner Schule. Mit der Systematik ist es aber beim Turnen eine eigene Sache. Wenn z. B. Herr Rothstein es seinem (schwedischen) Nachruhm, daß an ihm vermöge der Längsfurche die Uebung im Fingehang ermöglicht sei, so muß man dagegen doch wohl bemerken, daß die Uebung der Finger auf's Griffbrett der Geige oder auf die Claviatur eines Clavier hingehört und hier natürlicher und vollkommener und mannigfaltiger stattfindet, als je im Turnsaal geschehen kann. Die Systematik der körperlichen Uebungen ist uns für unsere Zwecke unerheblicher. Die Frei- und Ordnungsübungen sind in der Berliner Schule gewiß jedenfalls nicht so ausgearbeitet wie von Spieß, wiewohl sie nicht fehlen Sie sind bei letzterem im Wesentlichen recht hochgesteigerte militärische Exercitien; gesteigert, sofern die Bewegungen überhaupt mannigfaltig sind, ohne Hülfscommando's von Zugführern oder Unterofficieren ausgeführt werden sollen, endlich sofern sie aus dem einartigen Viervierteltritte losgelöst werden und auch verschiedenartigen Tact in verschiedenartig Tempo's fordern, und sofern mit den verschiedenen Schwenkungen, Armärschen, Deployements, Colonnenbildungen 2c., um es mit den militärischen allgemein verstandenen Kunstausdrücken zu bezeichnen, gleichzeitige Bewegungen der oberen Gliedmaßen 2c. vorgeschrieben werden. Da Spieß durchweg der Grundsatz gilt, daß der Turnlehrer nicht von Schülern unterstützt wird, sondern daß auf sein alleiniges Commando Bewegungen ausgeführt werden, so ist hierdurch bedingt, daß jeder Schüler in jedem Augenblick ein Bild des sich bewegenden „Ordnungskörpers“ wie auch seiner Einordnung in denselben im Geiste gegenwärtig haben muß, als auch im Augenblick des Commando's die Umformung wie die neue Gestaltung und seine neue Eingliederung in das Ganze sich deutlich vorstellen muß, wenn nicht durch seine Schuld das Geforderte mißrathen. Es steigt deshalb die Zahl der zugleich beschäftigten Schüler nicht über 36, ja die von Spieß selbst in seinem Turnbuche angenommene Normalzahl ist nur 36.

Nun wollen wir gar nicht läugnen, daß durch diese Art Uebung unter Umständen Außerordentliches geleistet werden kann, und am meisten, daß diese Uebungen selber in großer Vollkommenheit und Sicherheit darzustellen seien. Aber zunächst ist uns der Erfolg, den Spieß selbst in Oldenburg oder Darmstadt erzielt, nicht maßgebend. Der in Oldenburg nicht, weil Herr Spieß dort offenbar eine Auswahl von Schülern in Disposition gestellt war, weil in wenigen Wochen der Eifer der Sch

für eine Sache, zu deren Gelingen gewiß die möglichst reichen Kräfte aufgeboten waren, lebendig bleiben mußte und ihre Hingebung an die Sache nicht fehlen konnte. Aber auch die Darmstädter Erfolge — die ich übrigens nicht kenne — können nicht unbedingt allein das Urtheil bestimmen, denn Herr Spieß ist offenbar eine bedeutende Persönlichkeit, deren zwingende Gewalt auch das Absonderlichste und Widerstrebendste fruchtbar zu machen im Stande ist. Spieß ist ein genialer Mann, er trägt ein Ideal in seiner Seele, und daß er im Stande ist, ihm zum Leben zu verhelfen, es auch am widerstrebenden Stoff zu realisiren, wer wollte das bezweifeln? Aber organische Einrichtungen in der Schule, die über einen kurzen Rausch des Enthusiasmus hinaus dauern sollen, die mehr als eine neue Charlatanerie sein sollen, der man nachhängt, bis sie durch eine neue, noch mehr versprechende abgelöst wird: solche müssen basirt sein auf der Erwägung, daß man im Durchschnitt auch nur darauf rechnen dürfe, mittlere Kräfte zur Verwendung zu haben. Das Spieß'sche Turnen ist darauf angelegt, daß jeder Classenlehrer es in seiner Classe lete. Diese Voraussetzung wird schon nicht immer treffen. Das Spieß'sche Turnen, mag immer die Doctrin die psychologischen und direct erziehlischen Wirkungen desselben urgiren und in den Vordergrund stellen, arbeitet mit einem Uebungsstoff, der nicht jedem Lehrer zu einem Medium wird, durch welches gerade er an den Geist der Schüler kommen kann. Man wird die Lehrer für diesen Unterricht suchen müssen und bedenken, daß ein Mathematiker und Philologe zwar beide rechte Pädagogen sein können, aber daß der erste auch durch Sprachstunden, der andere auch durch geometrischen Unterricht seine pädagogischen Zwecke möglichst vollkommen erreichen können. Hat aber eine Classe nur einen Lehrer, so ist man eben dem Uebelstande ausgesetzt, daß eine Sache, die so besondere Bedingungen zu ihrem Gedeihen erfordert, selbst bei dem redlichsten Bestreben mißrath. Denn wir müssen es für einen schönen Wahn halten, daß bedürfe es zur erfolgreichen Leitung der Ordnungsübungen nur des Willens, um es auch zu können, oder als erzeuge die Sache in den Lehrern spontan auch die Methode. Mag es diesem oder jenem auch als Schuppen von den Augen gefallen sein, als ihm Herr Spieß den Reichtum und raschen Wechsel seiner Uebungen vorgeführt, und mag er wirklich bald im Stande gewesen sein, einen „Ordnungskörper“ in Bewegung zu setzen, in Eifer zu erhalten: wir müssen das immer nur für einen Ausnahmefall halten. Es kommt doch eben auch vor, daß ein anderer Lehrer eine halbe Stunde lang „links stampfen“ läßt — vermuthlich ein Lehrer, der sich in praxi nur mit dem begnügen wollte, und das vollstimmte auf einem so kleinen Gebiet erreichen, was ihm die Theorie im Großen und als Frucht seiner Arbeit versprochen hatte.

Dieser Mann, der treulich seine halbe Stunde „links stampfen“ läßt, soll uns überhaupt noch ein Weilchen beschäftigen. Seine Qual, sein Mißmuth, seine Geduld, seine Pünctlichkeit, der Unmuth seiner Schüler ihre stets sich steigende Verdrossenheit, mit deren ganzem verdrießlichen Gefolge: er macht uns aufmerksam und bedenklich über eine Behauptung, die wir auch in unserer eigenen Praxis nicht bestätigt gefunden haben.

Die Spieß'schen Gemeinübungen basiren auf dem Rhythmus und Tact, auf „Schritt und Tritt“. Sie können nicht gelingen, wenn nicht „Tritt gehalten“ wird; dieß Schritthalten wird aber von vorn herein vorausgesetzt, der Tact und die gleiche Größe der Schritte sind die Bedingungen der ersten und einfachsten Bewegungen, und es wird behauptet, sie finden sich von selbst. Wir nun haben nicht gefunden, daß das Schritthalten angeboren sei und das Trittwechseln zu den Seele vermögen gehöre; wir haben Viertelstunden lang den redlichsten Eifer sich abmühen sehen, in Tritt zu kommen; wir haben das Tempo von „Umzug“ zu „Umzug“ rascher werden sehen und durch nichts seine Beschleunigung aufhalten können; wir haben das bei Knaben von zwölf bis fünfzehn Jahren und noch mehr bei Kindern von neun bis zwölf Jahren gefunden; wir haben nach Monaten noch immer einzelne Schüler gehabt, welche die geordnete Bewegung des Ganzen unmöglich machen. Es soll gar nicht bestritten werden, daß sich am Ende Tact und Rhythmus erreichen läßt, aber man gefährdet gewiß die Sache, wenn man sie (das Leichteste, sich von selbst Verstehende voraussetzt; entweder muß man sie vorweg anzuüben sich entschließen oder gefaßt sein, die Bewegung bei welchen sie nothwendig vorausgesetzt werden, lange, lange mißrathen und unvollkommen bleiben zu sehen. Ob aber das Interesse und die Freudigkeit der Schüler diese Zeit überdauern wird? Ob nicht am Ende, wenn die pädagogische Bedeutung der Resultate groß erschiene, die nöthige Anstrengung außer Verhältniß stände mit dem erreichten Erfolg; ob nicht auch die nöthige Freudigkeit des Lehrers am Ende sinken muß unter unumgängliche Maß vor dem stündlich sich ansammelnden und häufenden Mißlingen, dessen Folge am Ende Mißmuth, Ungeduld, Härte sein muß. Und wenn nun gar an dem Ungeschieß weniger, ja eines einzigen Schülers es liegt, daß die Uebungen des Ordnungskörpers nicht gelingen, man gerade diejenigen davon ausschließen, denen die Theilnahme daran eben weil sie so große Schwierigkeiten finden und bereiten, am nöthigst bliebe?

In ähnlicher Weise scheinen uns von den Lobrednern Spieß'sche Zustände bei den Schülern durchweg zur Voraussetzung genommen zu werden, die uns nur erst als ihr Ziel und ihre schließliche Fre-

erscheinen wollen. Schon mit gewissen geistigen Befähigungen ist dieß der Fall, die analog stehen mit den oben gedachten leiblichen Fertigkeiten und Geschicklichkeiten. Denn gewiß ist es nicht eine natürliche Gabe, eine Stunde lang sich selbst zu vergessen, nur auf das Wort des Lehrers zu lauschen, die je gegenwärtige wie die dem neuen Befehl je folgende Ordnung sich vorstellig zu erhalten und zu wachen ic. Das sind im Wesentlichen Forderungen, wie sie der Unterricht überhaupt stellt, doch ist nicht zu übersehen, daß der wissenschaftliche Unterricht selten von der Versäumniß, Unachtsamkeit oder dem Versehlen eines einzelnen Schülers in dem Maße berührt wird wie der hier besprochene, daß ein Versehen, ein Irrthum, ein Fehler im Lateinischen, in der Geographie, sofort durch die Berichtigung seitens eines zweiten Schülers gutgemacht werden und nicht die ganze Arbeit der Classe so in Unordnung bringen, ja zerstören kann wie in der Turnstunde. Noch dazu wird sich der wissenschaftliche Unterricht immer länger in einem gewissen engbegrenzten Gebiet von Vorstellungen bewegen, innerhalb deren also am Ende Sicherheit und Promptheit wird erreicht werden, während wenigstens nach den vorliegenden Berichten zu urtheilen gerade der stete Wechsel der Stellungen, Umlagerungen und Bewegungen das charakteristische Merkmal einer Spieß'schen Turnstunde und das Mittel, ihr Frische und Behendigkeit zu erhalten, sein sollen. Vor allem aber, und hierauf möchten wir den größten Nachdruck legen, wenn man uns vorwürfe, wir müßten aus denselben Gründen an der Möglichkeit jedes Schulunterrichtes verzweifeln, vor allem ist zu bedenken, daß der wissenschaftliche (wie auch der übrige Kunst-) Unterricht nie von jedem jedes und von allen das Gleiche fordert, daß er jeden Schüler nach seinen Kräften und Gaben behandeln kann; dagegen stellt der Spieß'sche Unterricht an alle Schüler derselben Classe dieselbe Forderung, alle arbeiten an einem Stoff auf gleiche Weise, und wenn nicht der ganze Unterricht unmöglich sein soll oder der Erfolg wenigstens immer Zufälligkeiten ausgesetzt, so müssen alle Schüler man daselbe und jeder daselbe auf dieselbe Art leisten.

Nun ist es aber mit den sittlichen Voraussetzungen noch übler. Unmöglich ist das Gelingen für Spieß schon durch leibliche und geistige Ungeschicklichkeit; viel mehr aber noch dadurch, daß unter den Schülern eben Muthwille, Rohheit, Bosheit, Schadenfreude, Gemeinheit, Ueberspinntheit, Albernheit, Zersahrenheit, Zerstreuungtheit, Uebermuth, Stolz, Verstocktheit und wer weiß was sonst noch an sittlichen Uebeln vorhanden sein wird. Die Aeußerung jedes einzelnen von ihnen zerstört sofort die Ordnung, und das ist um so schlimmer und um so gefährlicher, da der böse Wille sich nirgend leichter als hier hinter dem

Schein des Nichtkönnens oder eines entschuldbaren Versehens versiedeln kann. Die gemeine Natur, die in der Schule gebeugt ist unter das Joch des Gesetzes, wird da dessen Schranken am ersten — mit einer feigen Lüge oder mit frecher Unverschämtheit — durchbrechen, wo sie den sittlichen Ernst des Lehrers auf eine Beschäftigung gewendet sieht, die ihr eben immer, weil sie nicht ihre Aufgabe als eine sittliche fassen kann, als eine dem übrigen Treiben der Schule fremdartige und äußerliche gegenüber stehen wird. Der freche Knabe, der eben nur durch die Furcht vor der Strafe in Banden gehalten wird, wird eben da unbändig sein, wo es sich von selbst versteht, daß auf die Ausschreitung nicht eine Schulstrafe folgen kann; ihm wird es einerlei sein, ob seine Führung in der Turnstunde das sittliche Urtheil des Lehrers über ihn so oder so bestimmt, die Aussicht auf das Zeugniß liegt zu fern; Ermahnungen, Schelten, Zürnen nimmt er hin, er hat seinen Willen gehabt in dem Unfug und die Befriedigung dafür wiegt ihm gleich, wenn nicht schwerer, wie die Meinung des Lehrers und der Schule. Anders wieder der übermüthige Schüler. Er wird, so weit es irgend möglich ist, über das Maß hinaus gehen, und das wird schon lange der Fall sein, bevor ihm noch ein Unrecht nachgewiesen werden kann. Der lässige Schüler wird so bequem wie möglich über die Aufgabe hinweg zu kommen suchen, und schon lange Tadel verdient haben, bevor ihm das rechtlich deducirt werden kann. Alle aber — denn die Reihe kann hier ad libitum fortgesetzt werden — werden den Ernst, mit dem der Lehrer ihre Vergehen rügt, in Widerspruch finden mit dem fröhlichen Thun, zu dem sie sich berufen fühlen, und über diesem Widerspruch werden sie das sittliche Maß verlieren; das Ende aber der Unbotmäßigkeit und Widerspänstigkeit wird Widerwillen und Unmuth sein; denn nimmermehr wird man es durchsetzen, daß die Schüler in dem Turnen selber eine sittliche Ordnung als das Oberste und Wesentlichste erkennen, so wenig sie in seine diätetische und hygienische Wirkung in ihm als das Oberste und Bestimmende in ihm erkennen würden — oder dürften, wenn sie das wirklich wäre.

So müssen wir also die Menge der Anforderungen, welche im geistigen Gebiet an den Schüler gemacht werden, deßhalb für zweifelhaften Werthes halten, weil es im Wesentlichen, ja in nur noch höherem Grade dieselben sind, welche der übrige Unterricht an den Schüler stellt. Das Spieß'sche Turnen kann nicht als ein Gegengewicht gegen die geistige Anstrengung der Schule angesehen werden. Die körperliche Bewegung, welche es bietet, geht nur neben der geistigen Arbeit her; die geistige Arbeit findet ihren Lohn in dem

Belangen der körperlichen Uebungen, während ein an nicht so strenge Befehle gebundenes, dem Einzelnen als solchem Spielraum gewährendes und auf energischere, ermüdendere körperliche Bewegung ausgehendes Turnen umgekehrt seine Frucht finden sollte in der Rüstigkeit auch des Geistes, welche ein rüstiger Körper zur Begleiterin haben soll. Man weiß ja wohl, daß man sich auf einem Spaziergange eben nicht erholt, wenn man nur ernste Sachen eindringend durchdenkt oder durchspricht. Man wird wohl müde, aber weil die Ermüdung zugleich auch geistig eintritt, erfrischt ein solcher Spaziergang nicht für eine geistige Arbeit, die ihm folgen soll und die gleicher Natur ist mit der im Gehen unterhaltenen. Eben wegen der nöthigen stets gespannten Aufmerksamkeit, welche das Sp.'sche Turnen fordert, und welche dessen Vertreter gerade an ihm so hoch hervorheben, ist es kein Gegengewicht gegen die Verwahrheit und Bücherhockerei unserer Schüler. Das Sp.'sche Turnen ist vornehmlich und zunächst eine geistige Arbeit. Von solcher will und muß sich der Schüler einmal ausspannen. Was Wunder, daß er, wenn ihm die Schule nichts Besseres bietet, lieber zum Kartenspiel, Rauchtoback und Bierglas greift. Er kann sich zur geistigen Erholung nicht in neue geistige Fesseln schlagen lassen.

Hierzu kommt, daß das Turnen, wie Zeichnen und Singen eine Kunst, ebenso eine Sache der Freiheit ist und sein muß, wenn es gedeihen und gedeidlich wirken soll. Körperliche Erregung und Bewegung der dauernd an strenge und feste Regeln, an unverbrüchliche Ordnung, ja gar an Nachdenken und Sorgen und Sinnen zu binden, es in fest feste Formen zu schließen, die doch wieder nie lange genug unverändert bleiben sollen, daß man in ihnen geistig zur Ruhe komme: das ist ein Unternehmen, welches nicht als ein Gegengewicht gegen den unerbittlichen Gang der Schule und des Lernens angerühmt werden darf. Wie viel an den Ordnungsübungen Spieß's ohne diese Geleiten bestehen bleiben kann, wenn man den Gewinn rein haben will, das aus ihnen erwachsen kann: das zeigen, wir wiederholen dieß, die literarischen Uebungen, in welchen wir gleichfalls, als wir im Jahr 1845 zuerst das Wort in dieser Sache nahmen, die nothwendige Erregung des bisherigen Treibens auf den Turnplätzen erkannt haben. Unsere bisherigen Erfahrungen haben uns in unserer Ansicht nur befestigt und in unserer Arbeit zuversichtlicher gemacht.

Hierzu kommt ferner, daß das Exerciren betrieben wird mit älteren und gereifteren Schülern, die schon körperlich durchgebildet oder wenigstens ausgebildet sind. Das Exerciren bewegt sich in einfacheren Formen, die leichter zu gewinnen sind und leichter zum Element zu machen,

aus dem Neuen geistig oder leiblich gewonnen werden kann. Es bietet neben den strengen Formen der geschlossenen Stellung die freieren der zerstreuten Gefechts. Es wird außerdem erleichtert durch die Selbstständigkeit der kleineren Abtheilungen und die natürlichen und nothwendigen Hülfen seitens der Unterofficiere und Zugführer. Es bietet von dem Heisamen in den Sp.'schen Uebungen das und gerade das, was unter Leitung von Mitschülern als Zugführern und Vorturnern gewonnen werden kann. Spieß verbraucht Lehrerkräfte zu Erfolgen, die, so bestechen sie bisweilen glänzen mögen, doch in ihrem innern Werth und in ihrem Verhältniß zu der übrigen That der Schule problematischen Werth sind. Er läßt dazu den Zweifel, ob der Schüler sich überhaupt der Sache, oder nur etwa dem Lehrer auch in dieser Sache hingibt, der er selbst unbedingt nicht den Werth beilegt, welchen sie dem Lehrer hat; denn dieser sieht und erstrebt in ihr ganz etwas anderes als was zunächst äußerlich und gerade dem Schüler hauptsächlich sichtbar wird. Er setzt Lehrerauctoritäten aufs Spiel, die hier Schaden leiden können, der anderwärts nicht wieder gut zu machen ist, wohl aber auch da nachhaltig zum Verderben wirken kann, während man mit Schülerauctoritäten mehr erreichen kann (Herr Sp. sagt freilich weniger), und wenn gefährdet, leichter unterstützt, und wenn untergraben, leichter ersetzt werden können.

In den einzelnen Classen ist überdies das Gelingen der Sp.'schen Uebungen gefährdet durch die in der Regel sehr ungleiche Größe. Dieser Uebelstand in Sexta und Quinta auch etwa noch nicht allzu heftig, so wird er es gewiß in Quarta und Tertia.

In diese Classen kommen nun noch dazu in der Regel diejenigen Schüler, welche bisher nicht in öffentlichen Schulen unterrichtet sind, die also die ersten Stufen der Sp.'schen Ordnungsübungen nicht durchgearbeitet haben. Und selbst die Schüler, welche aus den Bürgerschulen u. dgl. in der Regel in diese Classen der Gymnasien übergehen, wo nicht in Sp.'scher Weise geübt sein, so lange nicht das Sp.'sche Turnen allgemein verbindlich gemacht worden ist. Und dieß wird fürs erste der Fall sein, und gewiß nicht eher der Fall sein, als bis das Sp. Turnen sich eine Anerkennung erworben haben würde, die wir glauben ihm prognosticiren zu können. Durch diesen Zuschub fremder Schüler wird aber das Turnen nach Sp. in Quarta und Tertia bloß nach der leiblichen Seite hin gefährdet sein, sondern noch wichtiger ist das Bedenken, daß dieser äußerliche Zuwachs zunächst dem der Schule — wenn sie ja einen solchen hat, und ohne den wir das Sp.'sche Turnen überhaupt unmöglich sein — fremd und an-

gegenüber stehen wird. Ob es aber möglich sein wird, die Novizen rasch in diesen Geist der Schule hineinzuzwingen, und Hingebung, Glauben an die Schule in ihnen zu erwecken, bevor sie in den Turnstunden schon wesentlich geschadet haben? Es ist das wohl sehr zu bezweifeln, und dieser fremde Sauerteig geräth nun gerade in eine Masse, in welche sich die oben besprochenen sittlichen Schäden und geistbringenden Unsittlichkeiten am häufigsten finden werden. Daraus folgt, daß in IV und III das Turnen nach Sp. nothwendig unvollkommener werden muß, als es auf der ersten Stufe war. Setzen wir nun voraus, daß Sp. seine künstlichsten Reigen und Tänze — die Übungen des zweiten Bandes seines Turnbuchs für Schulen sind — das vierzehnte bis sechszehnte Jahr bestimmt — in Secunda durchführen wolle, wo er es gewiß mit noch spröderem und noch mehr widerstrebendem Material zu thun haben wird, wenn gleich die meisten in III und IV hemmenden Elemente durch einen natürlichen Reigungsproceß der Schule beim Uebergang nach II werden ausgeschieden: so wird der Erfolg hier noch problematischer; denn der Widerstand, in dem das sonstige Thun des Jünglings mit dem im Sp.'schen Turnsaal steht, ist in die Augen fallend, und wenn die Schule wirklich Kraft hat, ihre Zöglinge noch an den Turnunterricht zu fesseln, müssen wir sagen, daß nach unserer Ansicht durch diese Kraft ein würdigeres und größeres Ziel erreicht werden kann. Der natürliche und gewöhnliche Verlauf wird also der sein, daß

in VI und V das Sp.'sche Turnen die Schüler befriedigt und gelingt, und innerlich wie äußerlich gute Erfolge bringt; daß in IV und III dasselbe anfängt Widerstreben zu finden, daß die hingebenden Schüler durch die böswilligen und unwilligen entmuthigt und durch den Kampf mit viel Unfug viel Mißmuth geweckt, und durch viel Uebertretungen die Scheu vor Gesetz und Ordnung abgeschwächt werden wird; daß in II das Sp.'sche Turnen anfängt aufzuhören, bis in I die Fahnenflucht allgemein geworden ist und mit den Ordnungsübungen auch die Geräthübungen gemieden werden, so daß das Turnen sich im Sande verläuft, wo es eben recht nöthig und heilsam wäre.

Bei diesem ganzen Gemälde sehen wir ab von großen Paraden und Schaustellungen. Wir fürchten, und unsere Correspondenten bestätigen das, daß wir die Sache beschrieben haben, wie sie wirklich ist. Und so ist sie schlimm und heillos.

Also auch die Sp.'sche Methode läßt die Frage unerledigt: Wie

halten wir die erwachsenen Schüler auf den Turnplätzen? Und wie erhalten wir dabei der Jugend die wesentliche Frucht der Sp.'schen Ordnungsübungen? Unsere Antwort ist, wie im Jahre 1845: durch militärische Uebungen.

Was die letzte Frage angeht, so muß ich auf meine Arbeiten in der Päd. Rev., besonders 1845 (Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Turnunterrichts) und 1848 (Turnen in der höhern Bürgerschule) verweisen. Die erstere werde ich einfach nur durch eine positive Erfahrung und durch einige der Gründe, welche die Erscheinung haben mag, beantworten, obwohl auch noch viele negative Erfahrungen und Gebote ständen. Ich will nicht sagen, daß an der Fr.-W.-Schule das Turnen und die äußere wie innere Theilnahme, welche es bei den Schülern findet, unsern Wünschen und Anforderungen entspricht. Auch wenn nicht manche äußere Umstände viel günstiger sein könnten, so könnte gewiß die Leitung der Uebungen viel sachvollkommener, und die Verbindung des Turnens mit dem übrigen Leben der Schule viel sach inniger sein. Aber trotzdem haben wir doch die Freude, daß gerade in den oberen Classen die Bitten um Dispensation immer vereinzelt werden, und daß in Obersecunda und Prima gewiß niemand sich vom Turnplatz zurückzieht, dem es nicht durch entschiedene körperliche Mißbildung unmöglich gemacht ist, am Turnen Antheil zu nehmen. In Prima wüßte ich sogar binnen diesen zehn Jahren nur einen Fall einer Dispensation, und diese wurde deshalb gefordert, weil der betreffende Schüler nicht Vorturner werden konnte; ein Fall, der unerhört war und vielleicht mit zu dem früheren Abgang desselben beitrug.

Wir fesseln also unsere erwachsenen Schüler durch die Stellung, welche wir ihnen auf dem Turnplatz geben können, in der sie, indem sie herrschen, dem Ganzen und den Brüdern dienen. Wir können ihnen aber allen eine solche Stellung bieten, weil, auch wer im eigentlichen Turnen sich nicht einmal die Fertigkeit erworben haben sollte, mit der er etwa bei den kleinsten Schülern noch als Vorturner dienen könnte, doch immerhin in vier- oder fünfjähriger Dienstzeit unterm Gewehr viel Geschick und Umsicht in den militärischen Uebungen erlangt haben muß, daß er einen Zug muß führen oder wenigstens als Unterofficier muß brauchbar sein können.

Wir verhehlen uns gar nicht, daß das Marschiren in Reih und Glied, selbst das Tirailiren, der Felddienst, kleine Manöver u. dgl. aber nur mit Gewehrmodellen, und zwar mit all den Unvollkommenheiten ausgeführt, die bei Schülern immer bleiben werden, wo das Marschiren ein Spielchen bleibt, daß alles dieß innerhalb drei oder vier Jahre

den Reiz selbst des der Jugend gemähesten Spiels abkumpfen könnte. Zum Glück bietet die neue Stellung der erwachsenen Schüler über der Sache, die eben so sehr eine tiefere in derselben wird, die vollkommenste Abhülfe. Von da ab, wo der Knabe als Vorturner bei den jüngsten Schülern verwendbar wird, findet er in jedem Sommer einen neuen Platz, ein neues Amt, eine neue Verantwortung, ein höheres Zutrauen, eine schwierigere Aufgabe. Er gewinnt einen Wirkungskreis, er kann Gedanken realisiren, einen Stoff gestalten, und sieht seine Arbeit verwendet und verwerthet im Dienst eines großen Ganzen.

Das ist der Gewinn, den es bringt, das Turnen mit Vorturnern zu betreiben und statt der Sp.'schen Ordnungsübungen militärische Übungen zu wählen, welche eben den Dienst von Zugführern und Unterofficieren erfordern.

Der erwachsene Schüler will auf dem Turnplatz durchaus etwas effectuiren. Er will sich selber in seinem Werk anspannen, seine That soll etwas ausgerichtet haben. Diejenigen, welche es im eigentlichen Turnen bis zu einer Kunstfertigkeit gebracht haben, sind auf dem Turnplatz leicht zu fesseln. Jeder kühne Sprung, jeder geschickte und gewandte Schwung gibt ihnen eine Befriedigung. Aber viele, ja die Mehrzahl bleibt — auch bei allem Turnen — steif und unfähig, kann es wenigstens nie dahin bringen, sich einer turnerischen Leistung als einer schönen That zu erfreuen. Viele bringen nicht einmal eine dynamisch schöne Leistung zuwege. Wie helfen wir diesen zu ihrer freudigen Hingebung an das Schulleben auf dem Turnplatz? — Nehmen wir uns einmal um, welche Spiele noch erwachsene Schüler mögen. Räuber und Wanderer, Ball (namentlich das Spiel mit dem großen 9—12kölligen Ball), Barlaufen. Das sind die Spiele, in denen der Jüngling einen namhaften eclatanten Erfolg seiner Anstrengung, seiner Kraft, seiner Ueberlegung, seiner Umsicht, seines Urtheils selber wahrnimmt und etwa aufweisen kann. In dem weiten Flug des schweren, großen Balls sieht er wie in dem glücklichen Wurf des schweren, waffenähnlichen Gers eine Leistung; er hat etwas gethan, wenn er im Barlauf geschlagen, etwas gethan, wenn er dem Räuber das Tuch am Arm geknüpft. Wir wetten, daß er das Gelingen des schwierigsten Reigens nicht mit der Befriedigung wahrnehmen wird wie ihm gelungenen weiten Rückschlag des „großen Balls“. Denn beim Reigen steht er als Einzelner. Er weiß, daß er nur wenig zum Ganzen hat thun können. Wohl aber hat der Zugführer, der seinen Platz genau in die Lücke der Linie bringt, ein aufweisbares Resultat seiner Achtsamkeit (denn gut commandirt ist halb marschirt) und sieht

in dem Dienst am Ganzen auch das Gelingen seines eigenen Thuns. Der Zugführer, welcher den Plan des nächsten Manövers entworfen, die Details mit seinen Cameraden berathen und die Unterofficiere dazu instruiert hat, hat ein rechtes und volles Interesse an dem Thun und der Anstrengung jedes Einzelnen in Reih' und Glied, und so dient in dem fröhlichen Soldatenspiel auf dem Turnplatz jeder jedem, und darum ist das Schulleben auf dem Turnplatz das Staatsleben der Jugend. Dazu kommt, daß mit Hülfe des Exercirens möglich ist, eine ganze Schule auf dem Turnplatz als ein geordnetes, gegliedertes, lebendiges, bewegliches Ganze zu gestalten, sie alle in der Zusammengehörigkeit bewußt zu machen, einen edlen Schulgeist zu wecken, Classentid und Veteranenstolz fern zu halten, und mit alledem ungekünstelt und ohne großes Aufgebot von unerhörten Dingen Schulturnen im Freien erfreulich zu gestalten. Dieß alles wird durch das Spieß'sche Turnen nicht geboten und kann nicht geboten werden. Denn wenn ein Turnlehrer, der vielleicht eintausend Schüler unter sich hat, verspricht, nach Spieß turnen zu lassen, so ist das mehr als er leisten kann. Tausend Schüler sind nur militärisch organisiert in Ordnungsbewegung zu bewegen, und die natürlichen Ordnungskörper von tausend Schülern sind Compagnieen und Bataillone.

Während diese Zeilen geschrieben wurden, ging wieder von einem andern Freunde aus einer dritten Stadt ungefordert der folgende Aufsatz ein. Wir haben keinen Grund, die Schärfe desselben zu mildern, denn er legt entschiedene Erfahrungen dar und ist objectiv gehalten. Der Verf. wird nicht genannt, und ich nehme das Odium der Veröffentlichung gern auch noch auf mich. Er bestätigt meine zum Theoretischen Resultate aus der Praxis.

Die Spieß'sche Turnmethode.

Von x in z.

Die Darmstädter Zeitung vom 27. December 1853 brachte einen Aufsatz über die dortige Turnanstalt, welcher unter anderem lautet: „Am 15. December fand vor J. R. H. dem Großherzoge und der Großherzogin etc. in dem mit Fahnen und Kränzen festlich geschmückten Saal des hiesigen Turnhauses ein Festturnen statt, das den folgenden Tag vor den Behörden und den Eltern der Kinder wiederholt wurde und hoffentlich dazu beitragen wird, dem so vielfach angegriffenen und doch so nützlichen, ja nöthigen Turnen größere Anerkennung zu verschaffen.“

schaffen. Es war zu dem Endzwecke die beide Turnsäle trennende Wand weggenommen und so ein schöner Saal geschaffen worden, dessen Räume für ein zahlreiches Publicum und die große Anzahl der Turnenden vollständig genügten. Achtundvierzig Schüler der oberen Classen des Gymnasiums und der Realschule führten die verschiedenartigsten Uebungen mit großer Präcision aus. Später tanzten in höchst angemessener Stufenweiser Entwicklung dieser körperlichen Uebungen eben so viele Mädchen der höheren Mädchenschulen und Privat institute einen kunstvollen Reigen zum Klange der Musik." Zum Schlusse war die Bemerkung beigelegt, daß die Darmstädter Turnausstellung schon eine Muster- schule für viele deutsche Länder geworden, daß aus Wien, Graz, Berlin u. Turnlehrer im Auftrage ihrer Regierungen dieselbe besichtigt hätten, um die Spieß'sche Methode des Turnens zu erlernen und in den betreffenden Staaten einzuführen. Ebenso brachte neuerdings die Leipziger Ausgetretete Zeitung einen mit Abbildungen versehenen Aufsatz über die Darmstädter Turnverhältnisse, worin dem dort Geleisteten reichlicher Beifall gespendet ward; und es wäre nach dem Gesagten im Grunde nicht zu verwundern, wenn Darmstadt als die Metropole der gegenwärtigen Turnkunst erschiene. Dem läßt sich aber ein Einwand entgegenstellen, und zwar ein gewichtiger. Fragt man nämlich: Ist die Bevölkerung ebenfalls dem Turnwesen hold? so lautet die Antwort: „Wir kennen es kaum; jedenfalls interessiert es uns nicht in dem Grade, um uns näher damit bekannt zu machen.“ Ist dieß vielleicht die Folge der alten Wahrnehmung, daß der Prophet in seinem Vaterlande nichts gilt? Schwerlich; denn wenn wir den jungen Turnschüler selbst fragen: Wie gefällt dir das auf dem Turnplatz? Gehst du gerne hin? so antwortet er sicherlich: Ja, es ist gar langweilig, und wenn ich nicht hin müßte, von selbst würde ich nicht hin!

Dies sind auffallende Beobachtungen! Hier nach außen ein lautes Aufblasendes Austrompeten der erzielten Erfolge, dort allgemeine Indifferenz des größeren Publicums wie der Schüler für das als höchst bedeutsam und folgenreich der Welt Mitgetheilte.

Daß Herr Spieß in seinem Fache verdienten Rufes genießt, ist nicht zu läugnen. Das Jahr 1848 führte ihn aus der Schweiz nach Darmstadt, als das Ministerium Gagern dem bis dahin mehr dilettantisch als systematisch betriebenen Turnwesen eine feste Gestaltung geben wollte. Unendlichen Aufschwung versprach man sich von dem neuen Leiter für das Unternehmen; eine Turnhalle wurde mit bedeutendem Aufwand eingerichtet; öffentliche Schausstellungen sollten, wie der oben angeführte Zeitungsbericht erweist, auch ein größeres Publicum

für die Sache interessiren; und dennoch kein Eifer von Seiten der Eltern, keine Lust von Seiten der Schüler! Worin liegt der Grund dieser auffallenden Gleichgültigkeit?

Dr. Spieß hat allerdings durch systematische Werke über das Turnen sich einen weit verbreiteten Ruf gewonnen. Wozu eine Aufzählung derselben? Mit den Freiübungen beginnend, schreiten dieselben fort zu den übrigen an den Turngeräthen, welche die neuerdings nur verächtlich über die Achsel angeschaute Schule der Jahn, GutsMuths, Eiselen in Anwendung brachte. Unsere modernen Turnlehrer finden diese Art das Turnen zu betreiben, zu roh und materiell; da soll zunächst an den Anstand der Haltung, auf Behendigkeit und bewusste Raschheit hingearbeitet werden, nicht auf eine tüchtige stählende Kraftübung. Dieses System ist wohl vortrefflich für orthopädische Institute, wo ein verunstalteter Körper wieder soll in Ordnung gerichtet werden; es ist auch empfehlend für die Mädcheturnplätze, denn hier kommt es weniger auf eine gehörige Stärkung der Muskeln als auf Anmuth und Behendigkeit in jeder Bewegung an. Aber auf den kräftigen gesunden Knaben von ne bis achtzehn Jahren findet dieses System nicht Anwendung, welches fast ausschließlich mit Freiübungen, mit tactgemäßer Bewegung der Arme und Beine beschäftigt. Und daß die Spieß'sche Methode in der praktischen Durchführung wenigstens eine unersprießliche und falsche ist, das beweist das mangelnde Interesse der Eltern und Kinder für diesen Turnplatz.

Es sei gestattet, die Einrichtung des Darmstädter Turnplatzes Einzelnen zu verfolgen. Als durchaus verwerflich erscheint zunächst, daß die ganze höhere Gewerbschule so wie die Prima des Gymnasiums von der Theilnahme am Turnunterricht befreit ist, eine Ausnahmestellung, welcher gar kein Grund vorliegt. So lange der Jüngling nicht Studirender ist, bleibt er eben noch Schüler; und es ist eine bloße Verhätschelung desselben, eine Rücksicht, welche die ohnehin meist nicht unbedeutende Eitelkeit dieses Alters nur zu steigern vermag, wenn man es von gemeinschaftlichen Körperübungen ausschließt. Wird auf diese Weise das Turnen zu einer des Erwachsenen unwürdigen Kunst gestempelt, so wird sein frischer Reiz, sein geistig kräftigendes und zum Gemeinfinn erweckendes Leben noch dadurch ganz getödtet, daß ein gemeinsames Turnen gar nicht stattfindet, sondern ein Turnen nach Classen. Also dieselben Knaben, die mit einander auf den Schulbänken sitzen, treiben die „feinliche Wissenschaft“ des Turnens, welche so freilich zu einer sehr lauslichen weiligen werden muß; turnen ja zwei Classen zu derselben Zeit, so daß sie durch die Wand, welche die Turnhalle in der Mitte scheidet, getrennt so hört das Trauliche, Cameradschaftliche auf, welches die Turner

Stände, jedes Alters in gemeinschaftlichem Streben zusammenführte; der Tertianer kann nicht mehr den hochfahrenden Primaner durch größere Fertigkeit ärgern, kein Stachel des Ehrgeizes, kein Wettseifer, keine ungenirte Brüderlichkeit ist möglich. Gerade bei den Körperübungen ruft die Scham, schwach oder träg zu erscheinen, so oft überraschende Wirkungen hervor, welche die bloße Willenskraft nicht hervorzurufen vermocht hätte; aber woher soll dieser rege Eifer kommen, wenn man auch auf dem Turnplatz nur dieselben Gesichter sieht, mit denen man von Classe zu Classe aufrückt?

Außerdem wird nach Stunden geturnt, und zwar auch Vormittags, wo der Körper für solche Anstrengung nicht aufgelegt ist, wo auch die Ermüdung auf die gesammte übrige Tagesthätigkeit nachtheilig einwirken muß. Wie kann aber in zwei wöchentlichen Stunden, nicht Abenden, ein auch nur halbwegs merkliches Ergebniß erzielt werden? Jener gehen diese Uebungen nicht im Freien vor sich, sondern in der Turnhalle, einem rings geschlossenen bedeckten Saal, der sogar, damit die Jugend ja sich nicht erkälte, im Winter geheizt wird. Wie würde der alte Jahn ergrimmen, sähe er diese armselige Verjüngelung, dieß im Ofen hockende Turnen! Geht hinaus, ihr Narren, würde er rufen; arbeitet an Barren und Reck, damit ihr warm werdet! Wollt ihr hinterm Ofen die künftigen Strapazen ertragen lernen?

Der Alte aber hat Unrecht. Das moderne Turnen braucht allerdings Feuer, denn es ist nichts als ein trostloses Paradies, ein geistiges Nichtsthun. Es hat sich nämlich herausgestellt, daß die alten Jahn-Eiselen'schen Turner derbe tüchtige Menschen wurden mit kräftigen Fäusten und kräftigem Geiste, Leute, wie sie in einer alles beschleunigenden Zeit nicht zu brauchen sind; es mußte daher das Turnen billigt werden. Statt der leinenen Jacke zieht nunmehr der Turner Hosen an und Glanzstiefel; statt sich vorzubereiten auf den nächsten Brand, damit er der erste auf dem Dache sei, lernt er die Pas für die Quadrille und Polka-Mazurka des nächsten Balles. Damit die rohe Kraft nicht allzu sehr hervortrete, läßt man Barren und Reck, diese den herrlichen Geräthe, die wie kein anderes die Armmuskeln anspannen und stärken, fast ganz außer Acht; geklettert wird sehr wenig, und zwar nicht an dem dicken Mast, sondern nur an dünnen Stangen; so förderliche Seilklettern wird ganz vernachlässigt; eine Streckbank, wenn vorhanden, wird nicht gebraucht; sehr selten die schräge Bar. Dieß sind lauter Geräthe, welche vor allem den Arm in Anspruch nehmen; die Stemm- und Ziehübungen an denselben sind als die Hauptübungen der Kraft zu betrachten; was soll man aber sagen, wenn in

dem Zeitraum von drei Jahren, wenn es hoch kommt, je acht bis zwanzig Mal an Red und Barren geturnt wird; wenn diese beiden Geräthe in manchen Semestern gar nicht gebraucht werden?

Was wird denn also getrieben? so fragt man wohl. Es wird geworfen, und das lobe ich. Weitspringen und Springen mit der Stange ersetzt nicht das sehr wichtige Hochspringen über das Seil, welches selten erscheint; am Schwingel finden Uebungen statt; ein ganz werthloses Instrument dagegen ist der Kreisschwingel, eine an der Wand befestigte drehbare Scheibe; an den davon herabhängenden vier Stricken halten sich vier Knaben halb schwebend und lassen sich von der Drehung gebrachten Maschine herumschleudern. Welche Organe des Körpers hierdurch gekräftigt werden, ist mir ganz unklar.

Indeß alle diese Uebungen treten zurück hinter den im Ueberrange sich vordrängenden Fußübungen. Spieß hat dieselben mit Geschick seinem Werke in ein System gebracht, und wenn sie als gelegentliche Unterbrechung anstrengenderer Arbeit auftreten, so sind sie auch förderlich; so lange wir aber bei unserer Thätigkeit die Arme und die Beine brauchen, sind die ersteren doch wohl vorwiegend auszubilden. Diese Fußübungen nun bestehen in wechselnden tactgemäßen Bewegungen der Beine, in Marschiren, Schwenkungen u. s. w. verbunden mit verschiedenartigen Bewegungen der Arme; alles dieß geschieht auf Commando und es gehört wirklich eine gespannte Aufmerksamkeit dazu, nie eine falsche Bewegung oder die richtige stets zur rechten Zeit machen; hierdurch aber und durch die körperlich nicht gerade angreifende, wohl aber durch ihre Langweiligkeit ermüdende Thätigkeit wird Uebung mehr eine geistig anstrengende als den Körper kräftigende; das letztere tritt ganz in den Hintergrund, und die Schüler, eben Sälen entronnen, wo ihr Kopf in steter Thätigkeit begriffen war, sitzen auf dem Turnplatz statt tüchtigen mechanischen Regens der Arme und Beine eine Reihe von Uebungen, welche sie nöthigen, fortgesetzt Geist wach zu erhalten. Ganz gut: will ich aber geistig arbeiten, so will ich Thucydides oder treibe Mathematik; will ich kräftig werden, so will ich Turnen. Die Halbheit des gesämmten Wesens aber giebt dieser modernen Turnerei den Charakter der systematisch geregelten Langweiligkeit, wozu dem Knaben alle Lust nimmt, so daß er die Stunde segnet, wo er Primaner diesen Exercir- und Marschirübungen entflieht, welche frischen Lebens baar sind. Diese „Fußübungen“ nun nehmen die Hälfte der Stunden ein; als Zugabe kommt eine magere halbe Stunde an den oben genannten Geräthen.

Daß diese Dinge sich bald abnutzen, liegt am Tage; um d

das Interesse des Schülers zu fesseln, werden ihm allerlei „praktische“ Nebenübungen geboten. Er macht die Stellungen des Stoßfechtens, aber nicht mit dem Floret in der Hand, sondern ohne ein solches, doch mit möglichster Entwicklung tänzermäßiger Grazie; er schwenkt auf dem Saute des Turnplatzes die Beine nach Art des Schlittschuhläufers; und es fehlen nur die mit Rollen versehenen Gestellchen und die Scene aus dem Propheten ist fertig. Zwei Reihen von Knaben stellen sich gegenüber und führen einen „Reigen“ auf, menuettartig, graciös; Herr Studienassessor Spieß geigt dazu; die Jugend lernt Polka-Mazurka und tanzt paarweise zur Geige. Wie idyllisch und harmlos! Man schaufrirt sich nicht; man turnt und spart zugleich den Tanzmeister; die Buben reusen sich nicht mehr, sie zerreißen sich nicht die Kleider, es giebt keine gestützte Püppchen, welche die zierliche Verbeugung vom Turnplatz auf den nächsten Ball mit Anstand wiederholen. O Cultur des neunzehnten Jahrhunderts! Der athenische Jüngling tanzte auch seiner Pallas zu Ehren an den Panathenäen den Waffentanz; aber vorher übte er die Kraft im Ring- und Faustkampf, in allen Spielen des Gymnasion. Es ist ein rechtes Zeichen der Zeit, wenn das Unwesentliche an die Stelle des Wesentlichen gesetzt, wenn der Turnplatz zum Tanzsaal erniedrigt wird. Daß die Mädchen mit Castagnetten klappern, daß sie bei solchen Gelegenheiten mit rothen und weißen Bändern geschmückt eben solche „Reigen“ aufführen, nimmt nach dem eben Gesagten niemanden wunder.

Daß die Kernlieder der Befreiungskriege, die Lieder von Arndt, Schenkens, Körner, Uhland ganz verbannt sind, versteht sich von selbst. Der gesungenen Lieder sind nur ganz wenige und dieselben sind obscur. So weit über die Spieß'sche Methode des Turnens, welche leider an vielen Orten bereits ihre Verbreiter gefunden hat. Vielleicht wäre weniger bitter geworden, wenn nicht öffentliche Blätter dieß System großsprecherischen Nichtsthuns bis zu den Wolken erhöben. Solchen Dingen gegenüber gebührt dann einmal ein derbes Wort. Gott bestrafe die edle Turnerei vor solchen Freunden und Pflegern! Ich aber laß mir die Zeit, da die Jugend Abends hinaus ging in bunter Ausrüstung, nachlässig gekleidet, singend und froh; wo sie nach stundenlangem Klettern, Ringen, Barren- und Reckturnen mit einem Liede von Heimweg, wo es ihr den andern Tag in jedem Knochen weh that, neue Anstrengung den Schmerz vertrieb. Daß war Leben, Frische, Gesundheit; und zu diesem vernunftgemäßen Betreiben des Turnens wird nach kurzem pädagogischem Schwindel wieder zurückkehren.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Wörterbuch zu der Nibelunge nôt. Von August Lübben. Oldenburg 1854.

Darüber kann kein Zweifel walten, daß tüchtige Wörterbücher einzelnen litterarischen Erzeugnissen, welche in irgend einer Richtung ausgezeichnet sind, einen sehr bedeutenden Werth haben. Einmal sind Fundamentalsstücke zum Aufbaue und Ausbaue einer umfassendern Zeichnung des Sprachschazes, dessen allseitige Entfaltung schon an dem sinnigen Forscher reichen Denkstoff bietet; anderseits erschließen uns aufs einfachste und schärfste das besondere und individuelle W und Leben des betreffenden Werkes, und nöthigen einen nicht ganz lei sinnigen Leser den rechten Genuß daraus zu ziehen, eine Nöthigung welche vor allem auf dem Gebiete der mittelhochdeutschen Litteratur sehr wohlthätig ist, wo wir gar zu leicht meinen fortkommen zu können ohne ordentlich gelernt zu haben, und damit gerade des Feinsten Wesentlichsten nicht inne werden. Nicht weniger aber sind wohl darüber alle einverstanden, daß ein solches Specialwörterbuch anzutigen keine so ganz leichte Sache sei. Denn soll es alle Zwecke erfüllen so bedarf es dazu einer möglichst genauen Kunde des ganzen gleichzeitigen Sprachschazes und seiner Entwicklung aus den frühern Perioden, nicht bloß oberflächlichen Kenntniß der Rede in der betreffenden Gattung, einer innigen Vertrautheit mit dem besondern und eigens ausgewählten Objecte nach allen Seiten hin; und alles das zu erwerben, erfordert langjährige andauernde Studien, umsichtige und geordnete Abschlüsse des im Kreislaufe mühsam errungenen Materiales. Doch mindern allerdings die Schwierigkeiten um ein Bedeutendes, wo vorher schon ausgezeichnete Kräfte thätig gewesen als das in der mittelhochdeutschen Lexikographie der Fall ist, wo uns Benede, Lachmann, Waderna Müller u. a. in der Weise und in dem Umfange vorgearbeitet haben. So durfte nun der Herausgeber die Anfertigung eines langvermählten Wörterbuches zu den Nibelungen wagen, wenn auch nicht zu verkennen ist, daß wir gerade an ein solches um so höhere Forderungen zu richten

geneigt sind, weil es an die Stelle eines von dem ausgezeichneten W. Baernagel verheißenen Werkes tritt, der bis jetzt über seinen übrigen sehr großen Arbeiten nicht zur Erfüllung des öffentlich abgegebenen Versprechens gelangt ist. Freilich hat Herr Lübben mit Unrecht seine Aufgabe so beschränkt, daß er nicht auch die Klage berücksichtigte und so gleichsam nicht vollständig den dritten Theil der Lachmann'schen Ausgabe bieten wollte. — Der vorliegende Versuch ist im Ganzen als eine sehr fleißige und geschickte Arbeit anzuerkennen. Die Darstellung der einzelnen Entzifferungen, die sich in einem Worte ergeben, so weit dieselben in den Redaktionen erscheinen, ist in der Regel gelungen, und nur in sehr seltenen Fällen wird der Leser etwa darüber rathlos sein können, welche bestimmte Bedeutung der Verf. einem Ausdrücke in einer gewissen Stelle beilegt, da die Angabe der Belege unter den angegebenen Bedeutungen, die uns vorkommt, ziemlich vollständig ist. Auch die verschiedenen Verbindungen, die ein Wort eingeht, finden ihre volle Berücksichtigung, und schwieriger Stellen oder solche, die Eigenthümliches bieten, sind öfters einläßlich erklärt. Dabei leisteten dem Verf., wie er selbst sich äußert, Lachmann's Vorlesungen, Müller's mittelhochdeutsches Wörterbuch und Baernagel's hübsches Glossar zum altheutschen Lesebuche reichliche Hilfe. Es dessenungeachtet auch in diesem Theile des Buches vereinzelte Irrthümer vorkommen, das ist leicht zu begreifen; aber mehr Ungenauigkeiten und Irrthümer zeigen sich in dem mehr formellen Theile des Buches, welcher denn doch auch eine sehr reelle Grundlage hat. Das wollen wir gerade nicht rügen, daß die etymologische Seite gar zu wenig und ohne bestimmte Principien berücksichtigt ist. Es mag richtig sein dieselbe in einem Specialwörterbuche möglichst zu beschränken; aber so viel folgt aus den oben bezeichneten Anforderungen, daß sie der Verf. eines solchen wenigstens im Hintergrunde pflegen muß, um möglichst sicher den sinnlichen Gehalt des Wortes zu gewinnen. Zumal in Eigennamen, die in unserm Buche überhaupt sehr mütterlich behandelt sind, in Eigennamen, welche ohne dieses baare Wort ohne entwicklungsfähigen Gehalt sind, gehört die Angabe ihres Ursprunges aus mehreren Gründen auch ins Specialwörterbuch; denn einmal tritt uns gerade in Eigennamen der Charakter der Zeit, des Stammes, der Familie sehr deutlich entgegen, und anderseits ist die Geschichte ihres Ursprungs sprachlich gar nicht unwichtig, in ihnen kommen formliche Ausweichungen am leichtesten vor. Auch Lachmann gieng in seinen Vorlesungen bei Eigennamen stets auf die Etymologie ein, und so weit wenigstens, als das Lachmann überhaupt that, hätte es auch der Verf. unsern Wörterbuches thun sollen und dürfen. Nur ein einziges Beispiel sei davon gegeben, daß es nicht bloß nicht unfruchtbar, sondern oft recht

nothwendig ist, das Etymon möglichst umsichtig aufzusuchen. Herr
 setzt nach Müller als ursprüngliche Bedeutung von $\varepsilon = \text{éwa}$, éa „end-
 lange Zeit“ an, als davon abgeleitete „seit langen Zeiten geltendes Red-
 altherkömmliches Gesetz, Sitte“; aber wir bedürfen einer solchen
 immer etwas künstlichen Deduction nicht, da die vergleichende Spra-
 chforschung uns klar genug gewiesen, goth. aivs , ahd. éwa u. í f. bezeich-
 nend zunächst Lauf und dann Lebenslauf und Ewigkeit (vgl. Zeitschrift
 vergl. Sprachf. II, S. 232 ff.). Doch nun genug von diesem Punkt
 über den wir ausführlicher geworden sind als wir werden wollten. Ich
 hätte ferner gewünscht, Herr L. hätte seinem Wörterverzeichnis ein
 kurzen Abschnitt über Stil und Sprache der Nibelungen vorausgeschickt
 und dabei namentlich die noch mehr volksthümlichen alterthümlichen Form-
 behandelt, denn diese sind nicht so ganz unwesentlich zur Charakteristik
 solcher Epopöen. Besonders aber fielen uns manche Ungenauigkeiten
 Ansätze von Ablauten u. dgl. unangenehm auf, Ungenauigkeiten, die
 scharfe und strenge Lachmann sicherlich nicht gütig aufgenommen hätte.
 So ist unter niesen angeführt — nöz , plur. nözen st. nützen , wä-
 rend die Mehrzahl unter diezen ganz richtig duzen heißt; bei zen
 erscheint das Partic. gezemen st. gezomen u. s. w. Das Subst. art
 neutral sein, während uns ein Beleg selbst ganz anderes lehrt; eisel
 wird als ein Compositum aus ege und lich angesehen, ohne daß
 hier sich findende s beachtet wird, während dieses ungezwungen auf ge
 agis zurückführt. Vergleichen leide Einzelheiten finden sich wohl
 hie und da in dem Buche, wir wollen sie aber lieber den Verf. selbst
 aufspüren lassen, als daß wir ihnen nachjagen. Was die Ordnung
 der Wörter betrifft, so sind auch wir damit einverstanden, daß in einem
 Specialwörterbuche die alphabetische Aufstellung der Artikel befolgt
 werden soll, während die Anordnung nach Stämmen in einem Gesam-
 wörterbuche, in welchem die Verzweigungen des Sprachmaterials über-
 blickt sein wollen, entschieden den Vorzug verdient.

Da könnten wir nun aufhören, indem wohl unsere Charakter-
 des Buches genügen dürfte; da aber der Verf. im Vorworte angibt,
 habe sein Werk mit vielen Früchten geschmückt, welche ihm Lachmann
 Vorlesungen, die er das Glück gehabt hätte zu hören, geboten, so
 lauben wir uns zum Schlusse, in dieser Richtung noch einige Mit-
 theilungen zu liefern; denn auch wir genossen die herrliche Freude, die
 in dem studentenreichen Berlin viel zu wenige genießen wollten, den
 Lachmann's unmittelbaren scharfen Unterricht in die ältere deutsche Li-
 teratur und Sprache eingeführt zu werden. Wir ordnen diese Nach-
 richt nach der Stelle, in welcher die betreffenden Ausdrücke und Fügungen

Abbelungenliebe vorkommen. Den Gebrauch der Präposition in statt mit
 in den Worten in alten maeren findet L. sehr auffallend. Das Wort
 wunder wird im Mhd. mehr subjectiv, im Nhd. mehr objectiv gefaßt.
 Auch im Mhd. wie im Ahd. hat gröz immer den Sinn von crassus,
 wenn von Körpern die Rede ist, bei Personen und Abstracten hat es im
 Nhd. denselben wie im Mhd. Dieses letztere hieß im Ahd. mihhil, ein
 Adjectivum, das im Mhd. für Sachen bleibt, von Personen und Ab-
 stracten nicht mehr leicht gebraucht wird, von Personen dann, wenn sie
 Klein oder Ungeheuer sind, da, was böser Natur ist, von den Deut-
 schen als Sache behandelt ward. Das Wort kuenheit fehlt bei Lübben.
 Bei dem Ausdrucke vröuden hochgeziten hätte durchaus nach L.'s An-
 nahmen zum N. L. angedeutet werden sollen, daß derselbe sich nur
 in österreichischen und steierischen Dichtern finde. Auch mußte
 es nicht übergegangen werden, daß und warum nach Lachmann die Les-
 arten hochgezite und strite (Singul. statt Pl.) vielleicht den Vorzug
 verdienen. Uebrigens sah dieser in hochgezit, höchzit und ahd. höhizuot
 die Art heidnischen Kunstausdruckes. Unter klage ist die Stelle 1, 3
 verzeichnet; klagen könnte dort ein dat. sing. des Infinitives
 liegen sein, wäre aber als solcher formell immer etwas auffallend. Zu
 Arguande war nach Lachmann mehreres anzumerken: 1. das Allbekannte,
 daß im Deutschen, wie zuweilen im Lateinischen u. s. f., statt des Namens
 des Landes der des Volkes steht, 2. daß nach ze der Dativ auf e
 ruine, wo man en erwartet, 3. daß onde in Burgonde neben Bur-
 gunde gegen die mittelhochdeutsche Regel ist, 4. woher der zuweilen auf-
 tretende Umlaut in Burg- rühre. Ueber Kriemhilt urtheilte Lachmann
 nicht ganz richtig, wenn er den ersten Theil des Wortes nicht
 grima, das im Nordischen larva ferrea bedeutet, herleiten wollte.
 Allerdings bleibt der Ausdruck von i durch ie und der Uebergang von
 i-Anlaute in Ch, der sich hier zuweilen findet, immer auffallend.
 Das Wort degen ist bei L. zu kurz abgemacht. Bei lip hat unser Ver-
 fasser falsch das heutige „Leib“ als Grundbegriff hingestellt; es steht
 nicht sicher, daß lip zunächst „Leben“ bedeutet und Leib eigentlich
 heißt, daß noch in unserm Leichnam für „Leichnam“ vorkommt.
 Stelle 3, 1 Der-meide-triuten wol gezam, die in unserm Wörter-
 buch mehrfach falsch aufgefaßt ist, erklärte Lachmann in seinen Vor-
 reden sehr scharf. Das Verbum triuten zunächst bezeichnet „lieblosen“
 geschieht mit Händen, Worten, Augen, auch in Gedanken, und
 wegen dieses Umfanges tritt hier die Bestimmung in muote hinzu;
 blüthen ist triuten nie synonym, was also der Verf. falsch aufge-
 faßt hat. Nun wird triuten immer mit dem Accusativ, nie mit dem

Dative verbunden, demnach gehört der Dativus der meide zu -geza und der Sinn der ganzen Stelle ist — freilich etwas steif — „für paßte wohl Lieblosen im Herzen fühner Reden“. Ane mazen ist v Lübben nicht gedeutet. Da ane nie den Dativ regiert und die schwache Declination von maze sonst nicht nachgewiesen werden kann, so hat wir wohl anzunehmen, daß beides als eine Zusammensetzung zu faß und erst an dieses Wort als Ganzes die Dativendung als adverbialbildung angetreten sei. Die Stelle 3, 4 der juncfrouwen tugende zierten anderiu wip bedurfte einer besondern Erklärung, wie sie Lachmann in seinen Anmerkungen angebeihen ließ. Zu art ist die Grundbedeutung wohl schief angegeben, wie uns nun Grimm in seinem Wörterbuche belehrt. Das Geschlecht des Wortes ist, wie schon gesagt, in Lübbes Wörterbuche unrichtig verzeichnet. Zu stolz und stolzlich ist doch zu sag daß es wohl auch im moralischen Sinne vorkommt „freudig“, nicht aber in schlimmem, während her doppelsinnig ist und überher immer ein Stolz in unserm Sinne bezeichnet; übrigens will Lachmann 6, lobelichen lesen. Ueber gewinnen bemerkt Lachmann, daß es im W ein allgemeiner Ausdruck mit schwacher Bedeutung sei, bekommen und haben bedeutet, der größer ehren vil gewan in str. 7, 4 hat nur: „den man in seiner Jugend in Ehren hielt“. Zage und verzage sind in unserm Wörterbuche zu kurz behandelt: ein zage ist „ein Feig und der Gegensatz ist wacker. Man sagt verzagen und verzagt nicht verzagt haben „sich zurückziehen, etwas aufgeben“. Ortwin einer von den Namen, der schon der Form wegen merkwürdig ist, den darum Lachmann in seinen Vorträgen einläßlich besprach. Tug in str. 13, 1 hat doch eine etwas andere Bedeutung als „seine Sitten es heißt da: „zu den Vortrefflichkeiten, die sie hatte, d. h. so keusch sie nun auch war, hatte sie einen Traum, der sich auf einen Mann bezog. Lachmann stellte bei der Stelle den ir zwén arn erkrummen die wandten Ausdrücke zusammen und mahnte dann namentlich auch darauf daß da wohl ein Wortspiel mit Kriemhilt beabsichtigt sei. Bei va in 13, 2 mußte doch gesagt werden, daß er das Bild eines Geliebten sei, brauchten doch die Frauen Falken, um sich in einsamen Stunden damit zu ergötzen. Werlt bedeutet allerdings ursprünglich nur sæculum und ist erst später auch Bezeichnung für terra, orbis terrarum, aber dreizehnten Jahrhundert kommt es doch nebenbei in dieser Bedeutung vor.

Wir verfolgen diese Sache nicht weiter, aber bitten den Verfasser dessen Fleiß und besten Willen wir gerne anerkennen, bei einer allfälligen zweiten Auflage seines Wörterbuches die Goldförner aus Lachmanns Anmerkungen und Vorlesungen noch sorgfamer zusammenzulesen.

In den Osterferien 1854.

F. Schweizer.

II.

Dr. Fr. Joachim Günther, die deutsche Litteratur in ihren Meistern, mit einer Auswahl charakteristischer Beispiele für gebildete Leser. Halberstadt, Franke, 1853. VIII u. 475 S.

Referent glaubt in diesen Blättern den Standpunct, welchen der pädagogischen Welt anderweitig schon vielfach bekannt gewordene verdiente Herr Verfasser bei der Betrachtung unserer Litteraturgeschichte eingenommen, und die Form der Ausführung, welche er gewählt hat, nur kurz charakterisiren zu dürfen. Er betrachtet im Ganzen die hervorragenden Erscheinungen der deutschen Prosa und Poesie in alter und neuer Zeit mit dem Auge eines patriotisch gesinnten, evangelischen Christen. Vorzugsweise über den ersten Theil seiner Arbeit hat ein Meister der litteraturgeschichtlichen Forschung und Darstellung, W. Wadernagel, dem das Geständniß des Verfassers, „er habe geschrieben mit Benutzung der besten Werke Anderer und in der Erinnerung an das Viele, was er von Jugend auf gelesen und studirt“, noch keineswegs eine Berechtigung für die Abfassung eines solchen Buches zu enthalten scheint, in den Belzer'schen protestantischen Monatsblättern ein sehr scharfes Urtheil gefällt. Den Lesern wird darum hier nur einiges aus der zweiten Hälfte des Buches mitgetheilt, daß man ungefähr sehe, wie sich die allgemeine Ansicht des Verfassers auf die Beurtheilung der einzelnen Litteraturgrößen, der Entwicklung des Geisteslebens in Deutschland seit der Reformation u. s. w. übertragen ausnimmt. Er betrachtet das große Werk Luther's, das reine Evangelium zur Sache des deutschen Volksgeistes zu machen, woraus nach dem Verfasser den Deutschen kein die innere Kraft einer wahren, ihnen ganz eigenthümlichen, den höchsten Forderungen genügenden Litteratur erwachsen konnte, durch die verfehlte Entwicklung der Reformation“, welche Dogmatik statt Religion, Lehramt statt volksthümlicher Geistes schöpfungen, Trennung der Kände statt ihrer Einigung u. s. w. gebracht habe, im Ganzen als scheitert (vgl. S. 233 ff., S. 337 ff.); er sucht die mit scharfem Auge merkten Mängel auch an den bedeutendsten Erscheinungen der deutschen Litteratur, vor allem aber den ganzen falschen Geisteszug, den man unter dem Namen der „Aufklärung“ kennt und dem auch die hervorragendsten Meister der Neuzeit willig oder unwillig ihren Zoll bringen mußten, als dieser Vereitelung der ursprünglichen Absichten der Reformatoren begründet hinzuweisen (vgl. S. 340 ff.). Man wird dem Verfasser hierbei mit Interesse in das Einzelne folgen und namentlich der Liebe die Anerkennung nicht versagen können, mit welcher er überall auf den gesunden ethischen Kern unseres Volkes, auf sein lebendiges Bedürfniß nach christ-

licher Erhebung, auf die Nothwendigkeit, der geistigen Noth desselben abzuhelpen, hinweist (S. 302, 447 u. a.) Bei der Beurtheilung im engern Sinne religiösen Dinge macht sich jene Anschauung natürlich als sehr entschiedene Neigung für das Werk der kirchlichen Union geltend, mit beiläufig derber Abfertigung des confessionellen Christenthums z. B. bei Gelegenheit der Biographie P. Gerhardt's (S. 309).

Um aus den Ansichten des Verfassers über unsere großen Dichter für den Leser dieser Blätter dasjenige zusammenzustellen, was ihm eigenthümlichsten sein dürfte, so widmet er Klopstock eine sehr eingehende Betrachtung, als dem Reformator der deutschen Poesie (mit ausdrücklicher Zurückweisung der Ansprüche Lessing's auf diesen Titel), als demjenigen, der Luther's Werk auf dem Gebiete der Litteratur zu retten beigewesen sei, gerade so, wie die Pietisten Spener u. s. w. dasselbe auf dem Felde der Religion. Dieß Urtheil begründet er einerseits durch, daß er die Befreiung der poetischen Sprache von der schmeichlerischen Sinnlichkeit des Reimes, welche K. von den Alten gelernt, die Erhebung derselben durch andere, ihr würdigere Mittel sehr hoch an anderntheils durch die Hinweisung auf den durchgehends streng religiösen, patriotischen Charakter der Klopstock'schen Poesie. Das „Messias“ den Deutschen weithin nicht das „in Sprache, Gedanke und poetischem Gehalte und Plan unübertroffene Meisterwerk“ geblieben findet er nur durch die Disharmonie erklärlich, in welche die litterarischen Stimmführer mit dem christlichen Glauben gerathen sind. Eigenthümlich ist ferner dem Verfasser die Ansicht von dem großen Werthe der Bardie und Trauerspiele, der von seiner und unserer Zeit unverstanden. „Dichtungen der Zukunft“, welche noch immer die Ziele der deutschen Schaubühne bleiben müßten. So betrachtet denn der Verfasser auch folgenden Dichter: Lessing (S. 384), Goethe (S. 423), Schiller (S. 444) nach der Stellung, welche sie zu der von Klopstock versuchten Reformation oder zu diesem Dichter selbst eingenommen haben. Denn bald nach dem Verfasser auch diese poetische Reformation ihre ursprüngliche Richtung in den Grenzen des Evangeliums und der Nationalität verharren. Pfade verlassen und ist durch den Einfluß des englischen Deismus und des französischen Atheismus, besonders durch die große Wirkung Lessing's zu einer offenen, jähen Ummwälzung auf dem religiösen, sittlichen, politischen Gebiete umgeschlagen; die Bedeutung Goethe's und Schiller's, die in ihrer Jugend an derselben selbst den erfolgreichsten Antheil genommen ist nach dem Verfasser vorzugsweise aus der Betrachtung festzustellen, wie weit sie zur Zeit ihrer reifsten Entwicklung jene revolutionäre Bewegung zu stauen und in richtigere Bahnen zu lenken vermocht haben.

hier fällt nun das Urtheil des Verfassers in Widerspruch mit dem, was auch von ähnlich gesinnter Seite her über diese Dinge geäußert worden ist, sehr zu Gunsten Schiller's aus; derselbe hat durch sittliche Arbeit an sich selbst aus den Tiefen des Unglaubens sich emporrettend am entschiedensten der Wahrheit sich wieder genähert, hat sie, „wenn auch nicht mit wachem Bewußtsein, doch in dichterischer Begeisterung erschaut und in leuchtenden Idealen dem Volke dargestellt“; er ist wieder wahrer „Volkslehrer“ geworden, wenn auch seine Wirkung im engeren Sinne vorzugsweise auf die deutsche Jugend und auf die Frauenwelt erstreckt; ihm gebührt die Siegespalme, bis der Lehrer des „ganzen Volkes“ kommt, dessen Erscheinung wieder an Klopstock anknüpfen muß, die uns aber gewiß bevorsteht, wenn der Läuterungskampf, in welchem der Verfasser das deutsche Volk im gegenwärtigen Augenblicke begriffen sieht, dieselbe vollständig auf die dauernden Grundlagen aller wahren deutschen Poesie, auf die des Alterthums, des Deuththums, des Christenthums zurückgestellt haben wird.

Nach dieser kurzen Darlegung einiger Hauptgedanken des Buches erlaubt sich Referent eben so kurz seine Ausstellungen und Bedenken gegen dasselbe und die Gründe anzuführen, warum er es namentlich in der Schule nur bedingt und unter der Voraussetzung eines sehr vorzüglichen Gebrauchs glaubt empfehlen zu dürfen. Es geht, um es mit einem Worte zu sagen, der Ausdruck einer sehr subjectiven, hastigen, den Verfasser übermannenden Stimmung durch das ganze Buch, welche ihn, entschieden richtig die letzten Grundsätze seiner Beurtheilung sind, bei der Anwendung derselben auf das Einzelne, bei der Würdigung der poetischen Productionen vermittelt jenes allgemeinen Maßes, bei dem Streben, in ihren ethischen und ästhetischen Gründen zu verstehen, nach dem Vorurtheil des Referenten eine Menge von Mißgriffen hat begehen lassen. Dem lebendigen Bekenntnisse des Verfassers zu den christlichen Heilswahrheiten und zu der innigen Beziehung, in welcher sie mit der wahren Größe der deutschen Litteratur stehen, wird kein Einsichtiger zureichende Zustimmung versagen; aber auf diesem sichern Grunde die allzu strenge Prüfung, das entschiedene Bestreben, den Dingen ihr eigenes Recht widerfahren zu lassen, dem Leser durch eine gewissenhafte Zusammenstellung der wesentlichsten Factoren für die Gewinnung eines eigenen Ausdrucks, für die Bildung eines möglichst unabhängigen Urtheils Gelegenheit und Anleitung zu geben — diese nothwendigen Resultate jeder Historie haben dem Verfasser unseres Erachtens bei der Abfassung seines Buches fast gar nicht als Normen gegolten. Gerade das Christenthum macht uns dafür verantwortlich, daß wir nüchtern

und besonnen nach einer objectiven Anschauung der unserer Beurtheilung vorgelegten Dinge trachten; es gibt weitab von jener „feigen Rücksichtnehmung“ des Scheinchristen, der nach dem Ausdrucke des Verfassers am Ende doch im Einklange mit der Welt das Häßliche für schön erklärt (S. IV), einen Weg der liebevollen Hingebung an den Gegenstand, auf welchem man für die eigenthümliche Bedeutung und Schönheit desselben offene Augen behält. Diesen Weg dürfte der Verfasser gerade in denjenigen Partien des Buches, wo er von den hervortretendsten Erscheinungen der deutschen Litteratur handelt, am häufigsten verfehlt haben. Referent bittet in dieser Beziehung, die Beurtheilung welche in des Verfassers Buche Lessingen zu Theil geworden, mit derjenigen über Schiller zu vergleichen. Lessing's Bild ist sehr ins Dunkel gezeichnet; das Ruhelose seines innern Menschen wird in seinen Lebensverhältnissen nachgewiesen, überall die Bedeutung und Schärfe seiner Kritik auf die verletzte Eitelkeit des Verstandes zurückgeführt, welche, um den verhassten Gegner zu vernichten, kein Mittel gescheut habe; sein Sichergehen wider die todte Orthodorie wird abgeleitet aus rein persönlichem Aerger über die hamburgische Geistlichkeit, die seinen Theaterintentionen dort sich widersetzt habe u. s. w.; wir finden nicht eine Aeußerung der Liebe, des Verständnisses für sein positives Wahrheitsgefühl, das ihn mit einer ihm selbst unwiderstehlichen Gewalt in den Kampf gegen das Unnatürliche, Unnationale, Abgestorbene, in seiner Wichtigkeit für Aufspreizende auf allen Gebieten führte; wer sich dem Eindrucke des Lessing'schen Schriften unbefangen hingibt, muß allenthalben des gründecklichen Trachtens, aus dem Dunkel sich zum Lichte emporzurichten, inne werden. Also einmal noch abgesehen von der Frage, ob die Lessing'sche Kritik im größeren Zusammenhange der vorausgehenden und nachfolgenden Ereignisse für die Wiederbelebung der positiven Theologie nicht vielschätziger gewirkt habe, als der Verfasser irgendwie zuzugeben Lust hat — so setzt er sich durch die Bitterkeit des Urtheils über die inneren Motive von Lessing's Wirksamkeit in der Litteratur sicherlich mit sich selber in Widerspruch, wenn wir nun etwa die Begründung vergleichen durch welche er Schillern eine sehr nahe und innige Beziehung zum Christenthume anweist (in welchem Sinne der Verfasser kürzlich auch bekannt einen eingehenden Commentar zum Glockenliede dieses Dichters geliefert hat). Hier ist es im Grunde „die unablässige sittliche Arbeit Schiller's an sich selbst“, welche nach dem Verfasser die Meisterwerke desselben auch zu einer hohen christlichen Bedeutung verklären soll; aber wenn dieser tiefe sittliche Drang, der Schillern bei allen seinen Schöpfungen begleitet hat, genügt, um ihn zum christlichen, zum evangelischen Dichter

zu machen, warum sollen wir in Lessingen nicht den christlichen Kritiker erkennen, wenn wir seine Leistungen von einem ungefärbten, unabweisbaren Wahrheitsstrieb befeelt finden? Denn des Verfassers Nachweisung der christlichen Momente in den Werken Schiller's im Einzelnen, wohin wir ihm nicht folgen dürfen, ist unsers Erachtens sehr begründeten Einwürfen ausgesetzt; welcher conservative Mann zum Beispiel, dessen politische Anschauungen auf christlichem Boden wurzeln, wird in der Gerinnung, in welcher „die Räuber“ und in welcher „Don Carlos“ gedichtet sind, einen wesentlichen Fortschritt erblicken und mit dem Verfasser ein großes Gewicht legen auf diese „Läuterung“ des Dichters zu einem „gemäßigten doctrinären Liberalismus“? (S. 430).

Auf eine vorwiegend subjective Stimmung also wollte Referent durch das eben Beigebrachte hinweisen, in welcher der Verfasser an manchem wirklich Herrlichen in unserer Litteratur mit zugeschlossenen Sinnen vorübergegangen sein (vgl. etwa Bürger S. 398 und vor allem Goethe S. 405—424), andere wiederum in ein für des Verfassers Grundsätze zu günstiges Licht gesetzt haben dürfte. Wir müssen rücksichtlich des Vortrags, die litterarischen Größen aus ihrem eigenen Wesen zu erklären und dadurch gerade an der ewigen Wahrheit des Christenthums zu messen, der Darstellung Bilmar's, der mit dem Verfasser wesentlich von denselben Gesichtspunkten ausgeht (und zu welchem doch unser Buch in einem mehr oder weniger bewußten Gegensatz geschrieben zu sein scheint), vielmehr den Vorzug zuerkennen.

Für die Auswahl und Zusammenstellung der charakteristischen Litteraturproben, welche bis zum achtzehnten Jahrhundert reicht (denn von da an sind die Quellen jedem zugänglicher), werden die Leser dem Verfasser dankbar sein. Einige Male gibt derselbe von bedeutenden Schriftstellern längere eingehende Auszüge in fortlaufender indirecter Rede, z. B. aus den polemischen Schriften Luther's und Hutten's; dabei geht freilich dem Leser verloren, worauf es bei solcher Beispielsammlung doch am ehesten abgesehen ist, die Möglichkeit einer selbstständigen Einsicht in die eigenthümliche Form, unter welcher die Gedanken des Schriftstellers auftreten. — Rücksichtlich der Darstellungsweise des Buches wird der Leser den gerechten Wunsch hegen, daß der Verfasser weniger oft alles, was einem Schriftsteller zu wissen nothwendig ist, Aeußerliches und Nebensächliches, in einer endlosen Reihe lose an einander geknüpfter, kurzer Aussprüche möchte vorgeführt haben (vgl. z. B. was der Verfasser in seiner ermüdenden Form auf anderthalb Seiten von Wieland beibringt S. 370 u. 371); das Buch sieht an diesen Stellen wie noch nicht ausgearbeitet aus.

Dr. Schubart.

Dramaturgische Studien von Dr. Ludwig Ehardt, Dozenten der Aesthetik u. an der Hochschule in Bern. I. Hamlet.arau, Sauerländer, 1853. XIV u. 198 S.

Dieser jedenfalls neue und vielfältig sehr anregende Versuch, die tief sinnige Tragödie Shakespeare's zu deuten, ist allen denkenden Lesern zu empfehlen. Wir hören den Verfasser in der Vorrede mit großer Liebe von der Aufgabe sprechen, die er sich gestellt, die Meisterwerke fremde und vaterländischer dramatischer Poesie in ihrem innern Zusammenhang zu ergründen, den Lebenspunct des Kunstwerkes aufzuzeigen, den reine Gedankengehalt desselben zu gewinnen, ohne das individuelle Wesen desselben damit zu zerstören. Gewiß eine vollkommen berechnete Aufgabe, zu deren Lösung der Verfasser nach unserm Dafürhalten die wesentlichste und leider am häufigsten vermiste Eigenschaft des Erklärers, die eine reinen und vorurtheilslosen Hingabe an das eigenthümliche Leben des Kunstwerkes, in erfreulichem Maße hinzubringt. Der Erklärer eines wahren Gedichtes hat von der Voraussetzung auszugehen, daß das Resultat des Schöpfungsactes, welches er ergründen will, als ein göttliches Schöpfung Analoges, aus ihr Abgeleitetes ein in seiner Individualität so entschieden berechtigtes Wesen an sich trägt, als die Objecte, welche der Naturforscher oder Geschichtschreiber zu erklären hat. Daraus fließt ihm als erste Erklärungsnorm die zarteste Scheu durch subjectives Raisonnement das innerliche Wesen des Drama nicht vielmehr zu vernichten, anstatt es aus seinen eigenen Bedingungen wie aus dem Innern des Dichters vor dem nachdenkenden Geiste neu einmal entstehen zu lassen. Der Verfasser der vorliegenden Abhandlung geht in diesem Sinne so zu Werke, daß er die Lebenszüge der dramatischen Personen zu einer Art von selbständigen biographischen Gemälden vereinigt, wobei in der Anordnung des Einzelnen doch immer noch der Gang des Drama berücksichtigt ist und in der Aufeinanderfolge der Gegeneinanderstellung das eine vom andern bis ans Ende hin neues Licht erhält. Gerade bei dieser Ausführung freuen wir uns der oben gerühmten Vorsicht des Erklärers, mit welcher er die Gestalten des Drama rein nachzuzeichnen sich bemüht; das dramatisch Geschehende in seinen Gründen zu übertragen auf die Einheit eines persönlichen Lebens ohne dabei wesentlich zu irren, ohne in der sprachlichen Bezeichnung dessen, was vor unseren Augen vorgeht, wesentlich fehlzugreifen, ist etwas so Schwieriges, daß nach unserem Dafürhalten schon ein sichtbar festgehaltenes Streben darnach, abgesehen von dem Gelingen im Einzelnen, Lob und Anerkennung eintragen muß. — Die Vollständigkeit und Lebendigkeit des Bildes, welches der Verfasser von den Personen des Drama entwirft, weiß er auch durch glücklich gewählte Parallelen aus der

dramatischen Poesie der alten und neuen Zeit zu fördern, wobei er wiederum eine feine Unterscheidungsgabe rücksichtlich dessen beweist, was nach der Verschiedenheit der geschichtlichen Bedingungen, in denen die Personen erwachsen, zur Vergleichung kommen darf, was nicht.

Herr Eckardt findet nun — wir möchten dem Leser das Eigenthümliche der Abhandlung wenigstens in einigen Hauptzügen vergegenwärtigen — als prägnantesten Ausdruck für das Wesen der wunderbaren Tragödie, daß sie die große Dichtung über Trennung und Versöhnung der Nothwendigkeit und der menschlichen Freiheit sei; sie lehre die Wiederherstellung der verletzten Weltordnung durch die Freiheit der Personen selber. Hamlet wird durch die Phasen des Widerstrebens hindurch zu einem freien Werkzeuge der strafenden Vorsehung geläutert; in dem Könige artet die Freiheit in Willkür aus; sein Untergang ist somit ein Sieg der Freiheit, die am Ende mit der Ordnung der Welt als identisch erscheint. Hamlet's Schuld, von der er durch den Verlauf der Tragödie gereinigt werden soll, besteht darin, daß er „ein von außen freieres Handeln verlangt, als uns hier zukommt, nämlich ein mit der ängstlichsten Erwägung der wirklichen und möglichen Folgen verbundenes, demnach ein fast göttliche Seherkraft für die Gestaltungen der Zukunft voraussetzendes; gerade dadurch geräth er fast in völlige Thatlosigkeit und verliert den Blick auf das Nächste“ (S. 7). „Hamlet ist also nicht thatlos“, fährt der Verfasser an einer andern Stelle fort und unterscheidet seine Auffassung damit wesentlich von allen aus der Goethe'schen Darlegung im W. Meister hervorgegangenen, „er ist nicht thatlos, weil eine zu große That von ihm gefordert wird, sondern weil man von ihm eine That verlangt, die noch nicht durch seine Reflexion hindurchgegangen ist. Er kann sie nicht thun, ehe er sie nicht vor dem Richtersuhle der eigenen Vernunft aufzubereiten kann, ehe das Geforderte nicht sein freier Entschluß wird“ (S. 92). Erinnert uns dieß bestimmter an die von Ulrici (Sch. dram. K. I, 432 ff.) ausgegangene Würdigung Hamlet's, so findet sich doch in der Durchführung des allgemeinen Gedankens bei Eckardt so viel Eigenthümliches, daß wir es als eine sehr achtungswerthe Ergänzung des an jener Seite her Erörterten betrachten dürfen. Es sei in dieser Beziehung erwähnt, was Herr Eckardt von der Bedeutung des Augenblicks sagt (S. 151 ff.), da Hamlet durch das Schauspiel Gewißheit, auch innere Gewißheit empfangen hat, und dennoch von dem Gefühle übermannt, von der Last des Zweifels, unter welcher er bisher leuchtete, beunruhigt zu sein, den Moment, da er hätte als Ankläger seines Oheims auftreten sollen, ungenutzt vorübergehen läßt — er in den Banden des

Gefühls, der nach einem übermenschlichen Grade freier Besonnenheit trachtete. Besonders aber sei aufmerksam gemacht auf die Entwicklung von S. 169 an, in welcher der Verfasser die innere Wandlung beschreibt durch die er seinem Ziele, ein freies Werkzeug in der Hand Gottes zu werden, zugeführt wird. Zu dieser inneren Wandlung, deren Abschluß das demüthige Bekenntniß ist: „Bereit sein ist alles“ ist die dramatische Entwicklung des Stückes in den letzten Acten, welche bekanntlich der Vorwurf der schleppenden oder stillstehenden Handlung gemacht worden ist, durch die genau folgenden Bemerkungen des Verfassers in die wesentlichste Beziehung gesetzt; wir entsinnen uns nicht, bei einem andern Erklärer das innere Wesen der Versöhnung, zu welcher der große Dichter die Dissonanzen der Tragödie auflöst, so klar und überzeugend dargelegt gefunden zu haben.

Gern möchten wir dem Verfasser auf seinen weiteren Wegen folgen wie er die Stelle der Mitthandelnden, die Bedeutung der Ereignisse, die Composition der einzelnen Scenen u. s. w. im Verhältnisse zu dem ob dargelegten Grundgedanken ansieht und auffaßt, und möchten eben gern unser offenes Geständniß, daß die Einheit des merkwürdigen Characters, die zu finden schon W. Meister „fast verzweifelte“ doch auch durch diesen Erklärungsversuch nur annäherungsweise aufgegriffen zu sein scheint, dieß Geständniß möchten wir durch eingehenden Nachweis unserer Bedenken begründen, wenn in diesen Blättern Raum dafür wäre. In der pädagogischen Revue kann man zur Beförderung des sachlichen Gehaltes der Abhandlung eben nur einladen, vollen diejenigen, welche sich mit der Erklärung Shakespeares in der Schule beschäftigen; sie werden mit uns dem Verfasser dankbar sein und auch durch seine Abhandlung in Verehrung und Liebe wach für die reiche und tiefe Poesie Englands, die leider in unseren Schulen noch viel zu oft der vielfach armseligen französischen Litteratur nachstehen muß.

Dr. Schubart.

-
1. Grammatik des Styls und Organismus der Sprache für Schule und Wissenschaft. Mit pädagogisch-praktischen Zugaben für den Gebrauch des Lehrers von Prof. Dr. Braubach. * Gießen, Gerber'sche Universitätsbuchhandl., 1853. XVI u. 332 S.

Der Grundgedanke dieses jedenfalls sehr lehrreichen Buches ist die Ableitung der stylistischen Hauptformen aus den Grundthaten des Geistes, eine durchgeführte Erweisung des diesmal mehr in abstracte

* Pädag. Revue XXXVI, 144.

Sinne erfaßten Inhaltes jenes berühmten Buffon'schen Ausspruches: le style c'est l'homme; die Gesetze des Styles müssen sich auf die Gesetze des menschlichen Innern zurückführen oder aus ihnen erklären lassen; die klare Einsicht in ihre Anordnung und ihren Zusammenhang hängt von der Erkenntniß der Geisteskräfte ab. Diesen fruchtbaren Gedanken hat der Verfasser mit großer Klarheit und Energie in seine Verzweigungen auf dem Gebiete der theoretischen und praktischen Styllehre verfolgt; wir geben, um zu einer eingehenden Prüfung der zuweilen durch ihre Ursprünglichkeit höchst anziehenden Ausführungen einzuladen, eine gedrängte Uebersicht der Hauptcapitel des Buches.

Die Einleitung, allgemeine Vorbegriffe über die Sprache und ihren christlichen Ausdruck im Aufsatze enthaltend, hat zum Theil eine streng wissenschaftliche Form, indem der Verfasser hier einen Theil eines früher zusammengearbeiteten akademischen Lehrbuches unverändert hat stehen lassen, theils ist die Erklärung und praktische Verwendung jener Vorbegriffe durch pädagogische Erläuterungsbeispiele dem unmittelbaren Gebrauche des Lehrers nahe gebracht. Aus dem reichen Inhalte dieser beiden Capitel ziehen wir die Erklärungen des Verfassers über sinnliche oder äußere und innere Schönheit der Sprache, über zerschnittenen und periodischen Styl und seine Anwendung nach den drei vom Verfasser aufgestellten (und wir näher zu besprechenden) Grundformen der Darstellung, über musikalischen und sprachlichen Wohlklang, über Sprachbewegung und ihre Verstärkung durch den Sprachklang als eben so viel Zeugnisse für die Scharfsinnigkeit und für die eigenthümliche Begabung des Verfassers zu seinen Untersuchungen hervor. — Mit der dritten Abtheilung tritt uns der Grundgedanke der Stylistik des Verfassers in großer Klarheit entgegen. Er unterscheidet fünf Stylformen; Beschreibung und Erzählung geben sprachlich wieder, was sinnlich wahrgenommen worden ist, die ganze Objectivität; die Stylformen der Erregung und Lenkung haben zum Stoff die ganze Subjectivität in allen Empfindungen und Bestrebungen; in der Mitte zwischen den angegebenen je zwei der Stylweisen steht die fünfte, als Vermittlung objectiven und subjectiven Welt, die Stylform der Belehrung; der Belehrung wird Objectives und Subjectives zu eins. Der Verfasser hat diesen Grund seiner Stylistik auf S. 69 in einem Schema anschaulich gemacht; dieselbe Veranschaulichung, die Nachhülfe, den Zusammenhang der Gedanken in einem sinnlichen Nach- oder Abbilde, die in dem Schema vor Augen zu haben, hat er uns bei allen folgenden Hauptübergängen seines Buches zugute kommen lassen; wir haben also eine sinnliche Nachhülfe für das Verständniß des Buches an uns selber

sehr wirksam gefunden, ohne daß wir darum die hohe Bedeutung des Schema's für die Wissenschaft zugeben können, wie sie der Verfasser Borrede S. X ausführt, indem er in dem Schema die „vollendetere Darstellung“ des Systems wie in der Symmetrie des Satz- und Periodenbau das angemessene Kleid höherer Gedanken und tieferer Wahrheiten erblickt. — In der darauf folgenden psychologischen Begründung der drei Stylordnungen findet eine Ungleichmäßigkeit der Verarbeitung insoweit statt, als der streng wissenschaftliche Paragrapheninhalte nur vom Anfang herein die methodische Benutzung in der Schule zurechtgelegt ist (bis S. 74) wie überhaupt eine mehr äußerliche Vereinigung der beiden vom Verfasser auf dem Titel angegebenen Zwecke „für Schule und Wissenschaft“ durch das ganze Buch hindurch bemerklich bleibt. — Der Verfasser macht daran von seinem Grundgedanken zunächst die Anwendung, daß er an dem Beispiele der ersten Stylweise, der Beschreibung, die herkömmliche Unterscheidung in niederen und höheren Styl auf die Zwecke der Darstellung, nämlich auf den der reinen oder der erzählenden Beschreibung, der Belehrung, Erregung zurückführt, wobei die Wahl der Beispiele besonders glücklich erscheint. In folgenden Abtheilungen gibt er zu den drei Ordnungen eine Uebersicht der charakteristischen Wörter, Redetheile, Wortarten, Sätze, Satzverbindungen, eine besonders gelungene Ableitung der charakteristischen Erfordernisse der fünf Stylweisen (Beschreibung: Treue und Anhänglichkeit; Erzählung: Wahrheit und Lebendigkeit; Belehrung: Schärfe — Consequenz und Bestimmtheit — Bündigkeit; Erregung: Wärme und Fülle; Lenkung: Kraft und Würde) und durch fortlaufende Beispiele verdeutlichte Bemerkungen über ihre gegenseitige Verschmelzung oder über die Hebung der Stylstufen. Der eigenthümlichste Theil des Buches aber, der das Neue und durch glückliche Gedankenverbindungen Ueerraschenden am reichlichsten bringt, möchte der über die Tropen und Figuren der Sprache sein, deren oft verwirrender Reichthum hier, viel wir wissen, zum ersten Male unter einen Gesichtspunct gestellt wird. — So haben wir von dem Buche fast an allen Stellen den Eindruck eines tüchtig durchgearbeiteten Musikstückes empfangen; der Grundgedanke in seiner Klarheit und Bestimmtheit bricht durch die höchst mannigfaltige Ausführung allenthalben in überraschender Consequenz hervor.

2. Die Schule des freien Gedankenausdrucks in Rede und Schrift. Für höhere Classen der Realschulen und der Mädchenerziehungsanstalten, wie für den Hausunterricht. Von Dr. J. M. Jost. Leipzig, Brandstetter, 1853. VIII u. 316 S.

Ein in seinem unmittelbar praktischen Theile, dem für die Schule bestimmten „Aufgabenbuche“, sehr reichhaltiges Werk. Denselben hat

Verfasser eine kritische und positive „Beleuchtung des freien Gedanken-
ausdrucks“ vorangeschickt, die in umfassender Weise seine Grundsätze rüch-
sichtlich des Stylunterrichtes wiedergibt und einer freieren Benützung des
Aufgabenbuches durch den Lehrer (welcher über der dem hülfreichen Ver-
fasser geschuldeten Dankbarkeit hoffentlich seine Selbstständigkeit nicht preis-
geben will) vorzuarbeiten sucht. Aus dieser Einleitung heben wir hervor,
was der Verfasser als Ziel alles Stylunterrichtes hinstellt, nämlich die
Blüthe der gesammten Geistes- und Herzensbildung zu
fördern (S. 6), daher er um der universellen Kraft willen, die er dem
genannten Unterrichtszweige zutraut, die Uebung im Styl, den Ausdruck
im engeren Sinne gefaßt, so früh als möglich will eintreten sehen. Der
Tadel, welchen der Verfasser in einer längeren Uebersicht den bisher mei-
stentheils üblichen Mitteln zur Anübung des freien Ausdruckes zu Theil
werden läßt, concentrirt sich in dem Vorwurfe, daß sie insgesammt der
Ursprünglichkeit keinen Raum geben, besonders weil für ihre Aus-
führung die innere Theilnahme der Schüler nicht hinreichend geweckt
werden könne. Hieraus nehmen die Leser ab, daß der Verfasser kein
freund stylistischer Nachbildungen, Uebertragungen u. s. w. sein kann,
der deren bedenkliche Seiten, sofern diese Uebungen namentlich auch auf
vorangehenden Erläuterungen dichterischer Meisterwerke beruhen, er sich
von früher in beherzigenswerther Weise in Diesterweg's rhein. Blättern
äußert hat; vielmehr ist in dem Aufgabenbuche für Beschreibungen,
Erzählungen, Schilderungen, Erklärungen, abhandelnde Darstellungen
mannigfacher Art ein reicher, ursprünglicher Gedankenstoff
sammengestellt, welcher nach noch näher hinzugesügten Bemerkungen in
der Schule behandelt und darauf von dem Schüler (der das Aufgaben-
buch, wie schon gesagt, in der Hand hat) stylistisch soll bearbeitet werden.
Die drei Stufen des Aufgabenbuches (S. 1—52, S. 52—119,
S. 119—191) sollen oft unter Wiederholung desselben Inhaltes die
Kraft und Schönheit des Ausdruckes, die Umsicht und verhältnißmäßige
Klarheit in der erschöpfenden Ausführung, die Klarheit in der Gedanken-
führung u. s. w. üben und fördern. In einem dritten Theile, Neben-
aufgaben überschrieben, findet sich indeffen auch eine ebenfalls sehr reich-
haltige Wiederholung gewöhnlich gebräuchlicher Aufgaben in Sagumwand-
lungen, Begriffsentfaltungen (wobei der Verfasser zu erläuternde Muster-
sätze guter Prosaischer zusammenstellt), Uebersetzungen (aus lebenden Sprachen)

Neben dieser Anerkennung des eigenthümlichen Verdienstes, welches
der Verfasser durch die Zusammenstellung seines Aufgabenbuches
erworben hat, muß Referent indeffen bekennen, daß er in dem theore-

tischen Theile im Verhältniß zu der scharf geübten Kritik des herkömmlichen Unterrichtsganges nur wenig wirklich Treffendes und Neues wahrgenommen hat, welches das unzulängliche Alte ersetzen könnte. So kann Referent namentlich auf die „briefliche Mittheilungsform“, in welcher die gesammten Ausgaben der ersten Stufe gelöst werden sollen, weil sie mit einem Male in die Augen der Schüler den stylistischen Uebungen das Unnatürliche, Erzwungene, Erfünstelte benehme, keineswegs einen so hohen Werth legen oder an ihre Ausübung rücksichtlich der regen innern Theilnahme, welche sie bei den Anfängern im Schreiben erwecke, die großen Erwartungen des Verfassers knüpfen (vgl. S. 32 u. d. folg.); beruhen denn nicht auch die „brieflichen Mittheilungen“ für die Kinder auf nur „eingebildeten Verhältnissen“, gegen welche die Einleitung in jeder Rücksicht, und vielfach mit Recht so heftig eifert? Nach der Beobachtung des Referenten sind allmählich wachsende Einsicht in die Formschönheit und den Gedankenreichtum der klaren, lauterer Musterstücke, die Lust an der mehr und mehr gelingenden Mittheilung neuer, unter Nachhülfe des Lehrers und doch auch durch eigene Arbeit gewonnener Vorstellungen, Begriffe, Gedanken, vor allem auch das Bewußtsein der herzlichsten Theilnahme, mit welcher der Lehrer die stylistischen Fortschritte der Classe begleitet, dieß sind Motive im Innern des Anfängers in diesen Uebungen, welche, wenn es nur sonst in der Schule ordentlich zugeht, den Unmuth, das Mißtrauen in die eigene Kraft, die Langeweile und wie die bösen, dem Verfasser so gefährlichen dünkenden Mächte sonst alle heißen, bei weitem überwinden.

Dr. Schubart.

IX.

Revision der Litteratur für den Religionsunterricht.

Von C. G. Scheibert.

Die Durchmusterung der Litteratur für den Religionsunterricht in der Schule und in der Kirche hat uns entschieden den Beweis geliefert, daß hier in Schule und Kirche ein unorganisches Nebeneinander statthat, was freilich auch wohl die Erfahrung längst erkannt hat. Dieß ist der erste Satz, der bei der Durchmusterung der gangbaren und neuesten Bücher für den Religionsunterricht sich uns aufdrang. Wenn man nämlich die Bücher für den Confirmandenunterricht ansieht, so tendiren viele von ihnen, auch zugleich Schulbücher sein zu wollen, nach der Menge der Auflagen, die sie in kurzer Zeit erlebt haben, scheitern sie auch in irgend welchem Schulbereiche eingeführt oder doch empfob-

gewesen zu sein. Da nun diese Bücher fast alle von Geistlichen oder Theologen geschrieben sind, so geben sie ein Zeugniß, wie Kirche und Schule sich ferne stehen und sich nicht in die Hände arbeiten, sich nicht verstehen. Das ist nicht Schuld der Schulen, sondern der Geistlichen, denn sie haben nicht bloß das Recht, sondern auch die Pflicht gehabt, sich um den Religionsunterricht in den Schulen zu kümmern; die Schule als Volksschule ist nie emancipirt gewesen aus den Händen der Geistlichen, denn das Geschrei einer gewissen pädagogischen Schule, wenn man so sagen darf, nach einer Emancipation ist nie und nirgend mit Ausschluß weniger Winkel Deutschlands zu einer Wahrheit geworden. Die meisten dieser Bücher umfassen den ganzen lutherischen Katechismus und dann hüpfen sie noch einiges drum und dran. Wenn nun die Schule auch den Katechismus mitzulehren hat, wo sondern sich dann die Felder für den Confirmanden- und Schulunterricht? Wenn der Lehrer in der Schule gar kein und dasselbe Buch mit seinem Geistlichen hat, wo sondern sich die Bedankensfelder, welche der eine und der andere als sein Bereich zu durchwandern hat? Wenn beide dieselbe Spruchsammlung in Händen haben, was läßt die Schule und was läßt der Pastor lernen? Nirgends ferner entnehmen wir auch nur in irgend einer Vorrede zu den Büchern für die Confirmanden dessen erwähnt, was ein solches Buch als Religionskenntniß aus der Schule her bei den Kindern voraussetze; nirgends sehen wir in den Büchern auch nur eine Anlage der Art, die irgend eine Stufe des vorausgegangenen Religionsunterrichtes voraussetzte und bestimmt ist diese Vorkenntnisse basirte oder sich auch nur irgendwie darauf beriefe. Und noch mehr! diese Bücher für den Confirmandenunterricht bewegen sich in der Regel in dem Kreise, den sie sich für sich gesteckt haben, wie wenn ein solches Kind bis zu seinem dreizehnten Jahre noch gar keinen Religionsunterricht genossen hätte. Dieß ist eine

factische Negirung der That der Schule.

Ja so sehr wird diese That der Schule negirt, daß nur wenige von diesen Büchern die volle Rücksicht auf den historischen Inhalt der Bibel nehmen, den doch wohl bisher noch alle Schulen ihren Kindern eingeprägt haben; daß selten eines dieser Bücher auf ein Kirchenlied hinweist, welche doch immer noch in den Schulen gelernt werden.

Dieß Uebel kommt daher, daß die Kirche wohl über der Schule, aber nicht in der Schule hat bleiben wollen.

Vermeint man aber, solches Vermengen des Katechumenen- und Schulunterrichtes sei kein Uebel, oder meint man wohl gar zur Rechtfertigung, daß das Wiederaufnehmen des gesammten Religionsunterrichtes an **Seiten des Geistlichen** eine gute Repetition, ein tieferes Einführen,

eine Uebersicht über das ganze Feld, eine in sich abgerundete Ansicht für den Schüler herbeiführe, so möchte solche Vertheidigung doch nicht sich haltig sein vor den Regeln der Didaktik und der Pädagogik. Zunächst stelle man sich einmal das Mengemass vor, was in dem Kopfe eines Kindes von zwölf bis dreizehn Jahren entsteht, wenn die Schule etwa von 10 bis 11 Uhr übers fünfte Gebot und der Pastor von 11 bis 12 über die Kirche oder den heiligen Geist katechisirt, und wenn etwa im zweiten Jahre die Sache sich gerade umgekehrt macht? Dann erwäge man zweitens, daß die sich nahe berührenden Begriffe der christlichen Lehre wie Erlösung, Sündenvergebung, Heiligung 2c. 2c., und daß die so schwer faßlichen Begriffe von Glaube, Buße, von Erbsünde, von Rechtfertigung, Gerechtigkeit vor Gott 2c. zu einem wahren Begriffsbreite in den Köpfen der Kinder verfließen, wenn der Lehrer etwa alle zwei Jahre einmal darüber herfährt und der Geistliche zu einer andern Zeit mit seinen Katechumenen hindurchfährt. Dabei übersehe man ja nicht, daß solches öfte Besprechen dieser Begriffe ohne genaue Scheidung ihrer Grenzen alle diese Begriffe zuletzt zu lauter Wortschälchen macht, die sich die Schulkinder und Katechumenen so überdrüssig hören, daß sie zeitlebens genug davon haben und nichts mehr davon und darüber hören mögen. Man wird doch ja nicht übersehen, daß nur das Kind so lange in der Erkenntnis wächst und nur so lange an diesem Wachstume sich erfreut, als es sich den Fortschritt wahrnimmt. Die Katechumenen schlafen den Pastor öfters wohl, aber nicht immer aus körperlicher Müdigkeit ein, sondern weil keinen neuen Fortschritt in ihrer Erkenntnis verspüren. Die Geistlichen haben wohl bisweilen Disciplinarnoth, die sich zum Theil daher schreibt, daß die Felder mit dem Katechumenen durchwandert werden, die bisweilen dieselbe schon in besserer Beleuchtung gesehen haben dürfte. So ein Verwischen und Vermischen thut nicht gut. Der Katechumenenunterricht muß den Schüler in ein neues, abgegrenztes, nicht zertretenes Gebiet führen, muß ihn nicht mit abgegriffenen und so auch wohl beschmutzten Begriffen kommen lassen. Dann erwäge man drittens, daß alle geistige Bildung, also auch die in der christlichen Erkenntnis sich durch die appercipirende Aufmerksamkeit nur vermehrt, d. h. daß man die neuen Vorstellungen an klare, deutliche und lebendige Vorstellungen anlehnt und mit ihnen in Verbindung so setzt, daß die ersten diese letztern mitwecken. Dadurch, daß die Kirche die That der Schule negirt, begibt sie sich des wahrhaft fruchtbaren und befruchtenden Unterrichtes. (1) wird möglicherweise, und das ist der glücklichste Erfolg eines recht lehrbefähigten Geistlichen, eine bestimmte Vorstellungsmasse im Katechumenenunterrichte angebaut, die ein Todt liegendes wird, sobald der Unterricht des Geistlichen aufgehört hat. Man erwäge viertens, daß bei diesem „Allesalleinhalten“

des Katechumenenunterrichtes eine Eile und eine Hast in den Unterricht kommt, der nun und nimmermehr zu einer reifen und gesunden Frucht führt, oder daß eine solche Ueberschüttung des Geistes der Kinder eintritt, welche noch weniger Frucht trägt. Der Religionsunterricht unterliegt nun einmal den Gesetzen der Didaktik, und so weit Erkenntniß in ihm erzielt werden muß — denn aus der Predigt kommt der Glaube — so muß und müßte vor allem der Katechumenenunterricht an diesen Gesetzen gar genau hängen, wenn er nicht viel vergebliche Worte machen will. Es muß doch aber jedermann einräumen, daß es eine didaktische Unmöglichkeit ist, in einem Zeitraume von zwei Jahren in zwei wöchentlichen Stunden, worunter doch auch Ferienwochen sind, mit Kindern von zwölf bis vierzehn Jahren die ganze Pflichtenlehre, Glaubenslehre, Heilslehre durchzumachen, ja nicht bloß den Begriffen nach, sondern so daß sie diese Begriffe auch noch als die Summe der Offenbarungen Gottes erkennen, und nicht bloß dieser Erkenntniß nach, sondern so daß diese Erkenntniß als eine an ihnen selbst erfahrene wahrgenommen wird, und dadurch eben eine ethische Wirkung erlangen soll. Unsere Erfahrung, die wir als Lehrer seit siebenundzwanzig Jahren gemacht haben, muß diese Unmöglichkeit geradezu behaupten. Unsere Erfahrung, die wir nicht bloß an einer Stelle und in einem Winkel einer Schulstube gemacht haben, sagt uns entschieden, daß da die tiefste ethische Wirkung und die nachhaltigste Frucht erzielt, das religiöse Interesse am meisten erregt wurde, wo wir unbefümmert um Person und Unteramina uns in einem Begriffsgebiete mit den Schülern festsetzten und von da aus alles sonst Gewusste heranzogen und daran alles Neue anlehnten. Die salbungreichen Reden, auf die man gar viel gibt, thun nichts. Das ist das Wasser, welches ohne Geist nur Wasser bleibt und in dem Verklingen des letzten Amen abläuft in den allgemeinen See der unbestimmten und ununterscheidbaren Vorstellungen. Man halte uns in diesen Urtheilen nicht für anmaßend; wir wissen, was wir reden, und dürfen hier in diesen wichtigen Dingen nicht Menschen zu Gefallen werden. Die Kirche wird sich umsonst abmühen, so lange sie bloß über der Schule und nicht in der Schule bleibt, so lange sie die Schule negirt und es selbst machen will, so lange sie nicht auch ein wenig bei der Schule die Schule gehen will, um von ihr das Lehren zu lernen. Eine gute Katechese ist noch lange kein guter Unterricht.

Ein zweiter Satz, der sich uns bei der Musterung der Bücher für den Religionsunterricht aufdrängt, ist der, daß die meisten geistlichen Christkeller trotz ihrer Rechtgläubigkeit noch gar tief in der Intelligenzschule stecken, aus der sie gekommen. Diese so gar hochgehaltene Intelligenz schlägt den Verfassern ein Schnippchen in ihrem eigensten Gebiete, wo sie

es am wenigsten Wort haben wollen. Man begegnet Begründungen und Beweisen, wo pure nude zu glauben ist; man citirt Bibelstellen zum Beleg der Behauptungen und Gründe, während die Bibelstellen Behauptung und Grund sind und es auch bleiben müssen; man hat in Gedanken ein System und Systemchen und wickelt selbiges an einem Faden ab und zerlegt nur die Bibel und zerpflückt sie und legt die Lappen und Fädchen derselben dem Gedankengange als Zierraten oder als Belege darüber bei, daß in der Bibel auch solche Gedanken stehen; man gibt eine Reihe von Erklärungen, Definitionen, macht auch wohl schöne und feine Definitionen und läßt sich dann die Bibel in diese Unterschiedlichkeiten hineinfügen. Nur die Herren Verfasser lehren trotz ihres biblischen und kirchlichen Standpunctes ihre Gedanken — wenigstens ist so die Vortragsweise, in der wir es hier allein zu thun haben — und weisen dann nach, daß es auch Bibel- und Kirchengedanken wären, während sie doch wohl umgekehrt verfahren sollten. Ist es doch, als ob jemand, der an der Quelle steht, sich das Quellwasser aus der Stadt holen ließe, und darum nicht an der Quelle stände, um das gekaufte Wasser mit dem Quellwasser zu vergleichen und an demselben zu prüfen. Man wird dem doch sagen: Dir kommt es wohl nicht auf das Quellwasser an, sondern nur auf die Fähigkeit und Kunst solcher Prüfung. Wo ein Religionsunterricht, in dem doch der ganze sein zu wollen den Anschein nimmt, so mit der Bibel umgeht, wie es in den Büchern für den Katechumenenunterricht geschieht, wo man nur Sprüche für die aufgestellten Begriffe aus der Bibel zusammenstellt, wo man fast nur Aussprüche und fast gar nicht Thatfachen der göttlichen Offenbarungsthätigkeit aufführt, da bleibt der ganze Religionsunterricht im Gebiete der Intelligenz, und die Bibel wird Instrument statt Kanon, und trotz der vielen gelernten Sprüche lernen die Kinder dennoch nicht kennen. Ja wir behaupten nicht zu viel, wenn wir das eine große Gefahr sehen, daß die Bibel nur Belegstellen liefern soll. Es auszuführen, gehört nicht hieher oder führt zu weit.

Wir haben hiemit auch einen dritten Mangel ausgesprochen, nämlich den der Anschaulichkeit. Die Schüler in dem Alter der Katechumenen und auf der Entwicklungsstufe derselben sind entschieden nicht darüber hinweg, daß man mit ihnen noch vom Gebiete der Anschauungen ausgehen muß. Man wird das vom didaktischen Standpuncte um so eher einräumen, je mehr man die Schwierigkeit der religiösen und kirchlichen Begriffe erwägt. Wenn aber irgend ein Gedanke der neuern Pädagogik eine Wahrheit hat, so ist es der: man lehre anschaulich. Soll nun aber ein ethischer Begriff anschaulich werden oder soll ein dogmatischer Begriff zu einer ethischen Wirkung erhoben werden, so muß man Thaten anschauen. Diese liegen

in der Bibel vor. Die Heiligkeit Gottes, um nur ein Beispiel zu geben, wird nicht begriffen aus einigen Stellen der Psalmen, die man lernen läßt, wohl aber, wenn Moses, ehe er den Busch betritt, seine Schuhe ausziehen muß, wenn bei Todesstrafe das Volk nicht dem Berge Sinai nahen darf. Die Gnade Gottes, um noch ein Exempel zu geben, wird nicht begriffen aus den behauptenden Stellen des Römerbriefes, wohl aber aus dem Bitten Abrahams für die Bewohner Sodoms, aus dem Bitten des Moses für das zur Abgötterei abgefallene Volk. Das sind die Thaten Gottes, die uns offenbart sind, und die Apostel predigen nur die Thaten Gottes. Oder sind die Begriffe vom Glauben, Buße, Hingebung an Christus, Suchen des Heiles in ihm, Wirkungen des heiligen Geistes etc. nicht in Thaten und nicht bloß in Aussprüchen dargelegt? Werden nicht alle Falten des menschlichen Herzens an dem Leben der in der Bibel auftretenden Personen aufgeblättert? Sollte man nicht hiernach statt Scheidung der Begriffe die biblischen Personen nach ihren ethischen und religiösen Zuständen scheiden und so ein lebendiges und anschauliches Bild der christlichen Ethik statt der begrifflichen geben, die der Wind wie Spreu verwehet? Wenn unsere Christen mit den biblischen Personen verkehrten, wie sie mit den biblischen Begriffen verkehren sollen, es dürfte vielleicht besser im Leben stehen; mit dem Unterrichte stände es gewiß besser. Die biblischen Erzählungen sind wirklich zu mehrerem da, als daran die Schulkinder zu lehren, Geschichten zu erzählen und sie gelegentlich auch einmal als ein Exempel heranzuziehen. Daß es eben anders ist und nicht so, wie es hienach sein müßte, das ist, wie schon gesagt, doch immer eine nachhaltige Wirkung der hochgehaltenen Intelligenzschule, die mit dem Geiste des Alterthums nährte und aus allem nur Gesunden herausdestillirte, um solchen Sprit auf dem großen Geistesmarkte feilzubieten und die Feinheit bewundern, anerkennen und beibehalten zu lassen. Man macht sich gar schwer davon los, was durch zwölf- bis vierzehnjähriges Geistesleben zur andern Natur geworden ist. Auch wäre die Kirche ein wenig mehr in die Schule gegangen und hätte gesehen, was das heißt: unterrichte anschaulich, sie möchte doch wohl auch zu einer bessern Litteratur für ihren Confirmandenunterricht gelangt sein, wenn sie nun einmal darauf beharrte, in ihm den ganzen Religionsunterricht zu erteilen.

Will man hingegen einwenden, daß man solches Thun, solches anschauliche Unterrichten eben in der Schule als geschehen voraussetze und darum sich nun eben im Confirmandenunterricht auf den mehr begrifflichen Boden stelle, so hätten wir darauf nur zu erwiedern, daß dieser Einwand ein „Nichtverstehen“ des anschaulichen wie auch des

erziehenden Unterrichtes ist. Der anschauliche Unterricht will nicht bloß anschauen, um eine Anschauung zu haben, sondern um eine Vorstellung und Vorstellungsmassen und einen Begriff zu gewinnen. Ein Unterricht in begrifflichen Formen, der an diese Anschauungen nicht anknüpft, wird wie schon oben gesagt, eine Vorstellungsmenge für sich anbauen, und da wird es denn gar leicht und gar oft kommen, daß sich die Vorstellungen welche sich gegenseitig wecken und verstärken sollten, um eine Macht für den Willen zu werden, gegenseitig verdrängen, verdunkeln, schwächen und so für die Willensbestimmung nichts sind, d. h. es wird den Erfolg haben, daß bei solchem Unterrichtsverfahren die erziehende Wirkung des Religionsunterrichtes mehr oder minder verloren geht.

Auffallend ist viertens, daß in fast allen diesen Büchern ein eigenthümliche Furcht vor der Furcht vor Gott herrscht. Wir sollen Gott fürchten und lieben, sagt Luther bei allen Geboten. Man dreht die Furcht mit einigen Wendungen in Ehrfurcht um und bleibt schließlich bei der Liebe stehen. Fürchte Gott, er ist ein starker, eifriger Gott, der die Sünden der Väter heimsucht bis ins vierte Glied; fürchte Gott, der da Cain und die Sünder verflucht; fürchte Gott, der da Aaron's Söhne mit Feuer beim Opfer verzehrte; fürchte Gott, der den Tod droht den Kindern Israels, wenn sie unentsühnt dem Berge Sinai nahen; fürchte Gott, so setzen wir noch hinzu, damit du dich an den Heiland als deinen Erlöser anklammerst, der die Furcht austreibet. Diese Furcht vor der Furcht ist eine Furcht vor dem Geiste der Zeit, die den Herren Verfassern wider Willen und Wissen eingewachsen ist im ästhetischen Garten unserer Geistescultur. Oder wenn man das nicht Wort haben will, so dürfte diese Erscheinung nur sich erklären lassen aus der unteilbaren Scheidung, daß durch die Erscheinung Christi die Gesetzgebung zu einer andern geworden ist; daß vor ihm keine Gesetzeserfüllung möglich, daß nach ihm sie wirklich geworden. Man muß und darf nicht eine Verwischung des vor- und mitchristlichen Offenbarungs- und Erlösungswertes vornehmen, wenn man nicht den Kindern und Christen wirklich auch Anfang und Ende, Mittel und Zweck, Vorbildliches und Wirkliches vermischen und vermengen will. Die Furcht vor Gott war und ist heute noch immer das erste Mittel, um die dargebotene Liebeshand zu ergreifen, die dann die Furcht völlig austreibet.

Kehren wir nun aber das Blatt um. Eine reiche Litteratur von Predigern und Doctoren und Professoren der Theologie für den Religionsunterricht liegt vor uns; und die Schule hat im Verhältnisse hierzu fast gut wie gar nichts gebracht. Die Schulmänner haben Grammatiken viel, Exercitienbücher noch mehr, Lehrbücher für Geschichte und Mathematik und

Physik fast noch mehr gebracht; aber Schulbücher für den Religionsunterricht? Ist keinem das Herz so voll gewesen, daß ihm der Mund übergegangen wäre? Genügten jungen und alten Lehrern die vorhandenen Bücher für den Religionsunterricht, während für jeden andern Gegenstand die Schulbücher noch nicht ausreichend, nicht zweckmäßig genug waren? Ja liegt auch, nur

eine einzige Arbeit

vor, welche den Religionsunterricht durch die sechsclassigen Gymnasien und höhern Bürgerschulen oder durch die vier- und dreiclassigen Stadtschulen als einen organisch fortschreitenden darstellte? Oder war der Religionsunterricht ein leicht zu organisirender, ein so ohne allen Leitfaden für jeden Lehrer leicht zu ertheilender, ein ohne methodische Fingerzeige für den jungen Lehrer so sich von selbst gestaltender? Oder waren alle Lehrer in ihrer Schulprüfung so für den Religionsunterricht vorbereitet und für denselben so pädagogisch ausgebildet, daß es keines Leitfadens in einem Schulbuche für sie bedurfte? Oder fand man in der Unterrichtslitteratur der Kirche die Arbeiten vor, die man nur so ohne Weiteres hätte auf die Gymnasialclassen vertheilen können? Wir beneiden die Männer, welche diese Fragen mit gutem Gewissen bejahen können; haben lange uns an die Stelle derer gewünscht, welche mit ruhigem Gewissen solche Fragen für überflüssig erachten. Wer aber diese Fragen mit Nein beantworten muß, der dürste doch mit uns auch zu dem Schlusse geneigt sein,

daß diese Schulen außerhalb der Kirche

leben; mindestens wird man einräumen, daß das Interesse an dem Religionsunterrichte schwächer und geschwächer erscheint als an jedem andern Unterrichtsgegenstande.

Man kann freilich nicht wissen, welche sinnigen Gründe der intelligente Verstand haben wird, um unsere Folgerung aus den Thatsachen der Litteratur für unverständlich zu erklären. Wir haben zur Erwieberung nur die Thatsache hinzuzufügen, welche sich aus den Schulprogrammen ergibt. Oder wäre ein Religionsunterricht wie folgender auch ein organischer? Serta: Erzählungen aus dem A. Testament nach Kohlrausch. Quinta: Erzählungen aus dem N. Testament nach Kohlrausch. Quarta: lutherischer Katechismus Untertertia: Gleichnisse des Matthäus und Lucas. Das zweite Hauptstück des Katechismus. Obertertia: Evang. Matthäi und Lucä (Reden Jesu) nach Luther's Uebersetzung. Das Gebet des Herrn nach Luther's Katechismus. Untersecunda: Einleitung in das N. Testament. Lectüre des Evang. Matthäi und eines Theils des Römerbriefes. Obersecunda: Geschichte der Entstehung des Christenthums bis zu dessen Erhebung zur Staatsreligion im römischen Reiche.

Apostelgeschichte nach dem Urtext. Einleitung in die kanonischen Schriften des N. Testaments. Unterprima: Kirchengeschichte und Lectüre des Briefes an die Colosser und Galater. Oberprima: die Lehre von der Sünde und von der Erlösung, die Belegstellen, so wie Abschnitte aus dem Evangelium des Matthäus im Grundtext gelesen und erklärt. Dann vergleiche man folgenden Lehrplan. Serta: ausgewählte Geschichten aus dem A. und N. Testament, verbunden mit Erlernung entsprechender Liederverse und des ersten Hauptstückes nach Luther's Katechismus. Quinta: biblische Geschichte des A. Testaments nebst Memoriren von Kirchenliedern, nach dem kirchlichen Festkreise geordnet. Erlernung des zweiten Hauptstückes des kleinen lutherischen Katechismus. Quarta: biblische Geschichte des N. Testaments nebst einer kurzgefaßten biblischen Geographie, Erlernung von Kirchenliedern und von den beiden ersten Hauptstücken des lutherischen kleinen Katechismus. Tertia: die fünf Hauptstücke des lutherischen Katechismus erlernt, nach Form und Inhalt erklärt und durch Memoriren passender Bibelstellen und Kirchenlieder befestigt. Secunda: Geographie von Palästina und Bibelfunde des A. Testaments in einer mehr wissenschaftlichen Form, verbunden mit Erklärung und Erlernung ausgewählter Schriftstellen und Kirchenlieder. Prima: christliche Glaubens- und Sittenlehre mit einander in Verbindung gesetzt, nebst Erklärung schwieriger Stellen der heiligen Schrift und Memoriren der vorzüglichsten Kirchenlieder. Man greife nach dem ersten besten Schulprogramme und jedes dritte, wenn nicht sogar zweite dürfte einen Unterrichtsplan für den Religionsunterricht aufweisen, den man planlos nennen möchte. Der intelligente Verstand kann auch das Planlose vielleicht als planmäßig vertheidigen. So hätten wir denn freilich mit dieser Thatsache nichts bewiesen. Wir wollen dann annehmen, daß es lediglich Zurückhaltung gewesen sei von Seiten dieser Schulen, nicht der von ihnen so hoch geachteten Kirche den Weg mit Schulbüchern zu vertreten, die man nur aus den Händen der Kirche zu erwarten hätte und nur aus deren Händen empfangen dürfe; wir wollen annehmen, es sei Demuth gewesen, die sich nicht an eine so schwierige Aufgabe gewagt, ein einheitliches Lehrbuch oder einen Leitfaden für den Unterrichtsengang zu entwerfen, um einen Lehrgegenstand von solcher Wichtigkeit und in so vieler Männer Händen nach einem durchgreifenden Plan erteilen zu können; wir wollen annehmen, alle die Männer, welche an einer und derselben Anstalt den Religionsunterricht erteilen, seien ganz auf einem und demselben kirchlichen, theologischen, pädagogischen, ethischen Standpunkte, daß ihre Einheit in dem Religionsunterrichte überhaupt ein solches leitendes und haltendes Hülfsmittel sich von selbst macht; wir

wollen annehmen, daß der Religionsunterricht in diesen Schulen so rein objectiv durch und durch gehalten wird, daß derselbe die Vertheilung des Stoffes mit solcher Nothwendigkeit in sich trage und aus sich heraus fordere, daß ein solcher Haltepunct in einem Leitfaden für ganz überflüssig erachtet werden muß. Doch wir treffen vielleicht immer noch nicht das Rechte. Vielleicht ist die Organisation des gesammten Unterrichts in den actenmäßigen Lehrplänen der einzelnen Schulanstalten so vollständig und so instructiv für die einzelnen Lehrer, daß der Subjectivität der Auffassung und Darstellung in den Religionsstunden gar kein Spielraum bleibt und nur die individuelle Freiheit gehörig gewahrt ist.

Das mag nun sein und soll auch schließlich geglaubt werden; aber ein Schade ist es doch, daß die Organisationspläne für einen einheitlichen, nach einem Princip ertheilten, nach einem Ziele sicher hinsteuernden, die christliche Ethik im Glauben als letzten Ausgangspunct gewinnenden Unterricht innerhalb der sechs Classen einer solchen Anstalt so in den Acten bleiben. Es ist doch wirklich ein Verlust, wenn diese den Knoten lösenden Entwürfe ein Geheimniß der einzelnen beglückten Lehrercollegien geblieben sind. Man hätte die wahren Räthsellöser immerhin veröffentlichen sollen, denn was bis dahin von solchen Lehrplänen veröffentlicht ist, das ist schon gut für den, der solchen Plan gemacht hat; aber ist für den, der nach solchem Plane unterrichten soll, eine inhaltslose Begriffssphäre, in die er alles nur Mögliche hineinlegen kann. Zwischen allgemeinen Ideen und zwischen der Ausföhrung im Besondern ist gerade ein eben so großer Unterschied wie zwischen einem Bauplan und dem darnach ausgeföhrten Gebäude. Es haben doch wirklich nicht alle Religionslehrer an den Schulen so viel Baumaterial auf ihren geistigen Bauhöfen, um so nach einem Bauplan zu können. Oder sollten sie doch? Sollten wir auch hier noch wieder Unrecht thun?

Nun! dann wollen wir gar keine Schlüsse ziehen und uns mit der Constatirung der oben dargelegten beiden Thatsachen begnügen.

Erste Stufe des Religionsunterrichtes.

I. Biblische Erzählungen.

Bei den biblischen Erzählungen wird man zu unterscheiden haben, ob sie für Land- und niedere Stadtschulen oder für höhere Lehranstalten geeignet sind. In den erstern werden sie viel später auftreten als in den

lestern, weil erst sprachliche Schwierigkeiten überwunden sein müssen, welche die höhern Schulen nicht kennen; sie werden aber dafür auch mit ältern Schülern vorgenommen, deren Seelenerfahrungsgebiet wie Anschauungskreis schon ein mehr erweiterter ist. Die gebräuchlichsten sind:

1. Zwei Mal zweiundfünfzig außerlesene biblische Erzählungen von Hü b n e r. 17te Aufl. von Küster. Berlin 1850.

Eigentlich der Vater dieser reichen Litteratur und der eigentlich Schöpfer dieses Unterrichtszweiges. Die Fragen zum Nachdenken sind für ein reiferes Alter, die nützlichen Lehren sind etwas altfränkisch, aber sonst gut, die gottseligen Gedanken könnten sich bestimmter an ein Gesangbuch anschließen, der hinzugefügte Bibelspruch ist gut gewählt. Der Hauptspruch in der Erzählung sollte auch noch besonders herausgezogen sein.

2. Außerlesene biblische Historien von Kauschenbusch. 52te Aufl. Schwelm 1851.

Die Lehren sind gut und werden mehr und bestimmter aus der Erzählung entwickelt oder aus ihr nachgewiesen. Der Bibelspruch zur Geschichte zweckmäßig, der Liedervers bisweilen fremdartig. Die Ueberschriften über den Geschichten sind ein Commentar. In Land- und Volksschulen vortrefflich zu brauchen. Der Hauptspruch des Textes wäre noch herauszuziehen.

3. Biblische Geschichten von Preuß. 9te Aufl. Königsberg 1850.

Ueberschriften meist bezeichnend, die nützlichen Lehren weggelassen der zugegebene Gesangvers meist aus gangbaren und bekannten Kirchliedern, der zugegebene Bibelspruch gut gewählt.

4. Biblische Geschichten aus dem A. und N. Testament von einigen Predigern im Kant. Basel. 7te Aufl. Basel, Neukirch, 1846.

Ohne Ueberschriften, Lehren beigegeben zunächst aus der Erzählung dann auch allgemeine und auch christliche. Für mehr Erwachsene sehr gut. Zugegeben ist ein Liedervers. Ob aus Gesangbüchern, die in Basel current sind, weiß Ref. nicht, nur gefallen ihm manche wirklich nicht recht.

5. Zah n's biblische Historien nach dem Kirchenjahre geordnet. Stereotypausg. St. Neurs, Rheinische Schulbuchhandlung, 1852.

Die kirchliche Ordnung besteht vornehmlich darin, daß für die Trinitatiszeit die Erzählungen des A. Testaments und in die übrige Zeit die des N. Testaments genommen werden sollen. Sonst nur Erzählungen ohne Zuthat irgend einer Art, und daher auch für die Kinderklassen der höhern Schulen brauchbar.

6. Kohlrausch, biblische Erzählungen. 20te Aufl. 1845.

Gut die Behandlung und Absonderung der lebenden Personen durch
fäße; auch das, daß die Kernstellen mit Sperrschrift gedruckt sind, daß
ren, Sprüche und Liederverse im Anhang und nicht im Texte bei-
geben sind. Doch dadurch schwer, daß das Wechselgespräch der Per-
sonen einen breiten Raum einnimmt, welches für jüngere Kinder auch
zu behalten ist. Die Sprüche wie Liederverse hätten längst revidirt
werden sollen.

Küßbüchlein für den Unterricht in den biblischen Geschichten; in einer 2c. von
Jaspis. (Vgl. Pädag. Revue, Mai u. Juni 1853.)

Leitfaden beim Unterrichte in der biblischen Geschichte von Römleberg, Prediger
St. Nicolai in Hamburg. Hamburg 1852. (Pädag. Revue, Mai u. Juni 1853.)

Enthält nur die Sprüche aus den Erzählungen.

Die Religion der Kindheit. Ein Leitfaden für Mütter und Erzieherinnen zum ersten
Religionsunterricht. Nebst einem poetischen Anhang religiösen Inhalts. Berlin,
Wohlgemuth, 1852.

Inhalt: Wesen des gottesfürchtigen Kindes. Ermahnung Gott zu
den. Betrachtung des Weltalls. Gott ist der Schöpfer. Vom Wesen
ttes. Seine Unendlichkeit und Allgegenwart. Seine Allwissenheit.
ine Allweisheit. Seine Allmacht. Seine Allgüte. Seine Güte gegen
Menschen. Seine Vorsehung in Bezug auf ein anderes Leben, für
Menschen, in der Weltordnung 2c. 2c. So ein Buch ist ein ganz
fehltes. Wenn sich gar die von den Scholastikern überkommene Zer-
ang Gottes nach seinen Eigenschaften bis in die Kinderstube erstreckt,
ist das ein Uebel. Die fromme Mutter weiß so viel Christenthum
das Kind bedarf, und was sie nicht hat, das kann sie ihm nach-
hern so wenig beibringen, wie sie ihm nicht die Sprache beibringen
m, die sie selber nicht spricht.

Erstes Religionsbuch für Kinder evangelischer Christen von Karl Adolf Kolbe.
2te Aufl. Breslau, Trewendt u. Granier, 1853. 102 S. 8°. 5 Sgr.

Der Verf. beginnt mit dem Vater Unser, dann folgen allerhand
hete in Poesie und Prosa, bestimmt dann für die Trinitatiszeit Erzäh-
ngen aus dem A. Testament, von der Schöpfung bis zur Gesetzgebung;
t die Adventszeiten die Erzählungen aus dem N. Testament bis zur Ver-
ndigung des Erlösers; dann für die Weihnachten die Geburt und Dar-
lung im Tempel; für die Epiphantias die Haupterzählungen von Jesus;
t die Leidenszeit von der Verkündigung seines Leidens bis zum Grabe
s Herrn; für die Ostern die Auferstehung und hierunter auch die Auf-

erweckung des Lazarus; für die Himmelfahrt die Himmelfahrt und das Gericht; für Pfingsten das Pfingstfest und die Gemeinde der Gläubigen. Dann werden noch berücksichtigt einzelne Festtage. Dann kommen Zusätze aus dem A. und N. Testament. Der Text ist biblisch. Sprüche und Liederverse sind zugegeben.

Das mag wohl gut sein, durch die Schulkinder das Elternhaus daran erinnern zu lassen, um was ein solches Fest gefeiert wird; auch mag schon gut sein, daß die Schule solchen kirchlichen Gang innehält; und den, meinen wir, muß man durch das Schulleben innehalten, während es für den Unterrichtsgang doch ein zwingendes und einengendes Gesetz wird; was zu wichtige und schwere Sachen den Kindern aufbürdet. Die Kirche will angelebt, nicht angelehrt sein. Wenn mit dem ersten Unterrichte ein solcher Lehrgang eingeschlagen werden soll, dann muß er in der Dorfschule durch alle Lehrgänge festgehalten werden, oder er baut und reißt wieder ein und hat zuletzt Trümmer.

11. Das Erdenleben unser^s Herrn für religiös gebildete Mütter unter ihren Kindern und Lehrern, vorzüglich des Hauses (Hauslehrer gemeint?). Von Carl Georg Schmidt, Consistorialrath und Pastor zu Edwahlen in Curland. Erste Abtheilung. Leipzig, Barth, 1851.

Der Herr Verf. hat bange vor schiefen Urtheilen, da das Buch für Frauen geschrieben sei und von Männern werde beurtheilt werden. Doch meint er, sie würden ihm Gewinn bringen, die gutgemeinten und kompetenten sollen bei ihm die Wahrheit fördern, die entgegengesetzten will er wie gutgemeinte still und freundlich hinnehmen. Es handelt sich aber bei der Kritik um etwas anderes; es fragt sich, ob mit solcher Art des Vortrages Gewinn oder Verlust für die heilige Sache der Menschheit verbunden sei. Das Buch muß zu den ästhetischen Einkleidungen gerechnet werden. Es nimmt die einzelnen Erzählungen des N. Testaments und schiebt in die Darstellung meist den Text wortgetreu mit dem Ton des Vortrages erinnert an Campe, z. B. die Hochzeit zu Kana (Joh. 2, 1—11). Die Erquickung und Ruhe im Schatten eines Baumes kommt zunächst zugute der allernächsten Umgebung desselben, und die aufgehende Sonne erhellt und erwärmt zuerst ihre Geburtsstätte, ihre Wiege, den Osten. — Möchtet ihr, liebe Kinder, wohl wissen, wer zu allererst erquickt worden ist schon von dem wachthuenden Schatten jenes jüngst erst neu verpflanzten Baumes, welchem das Heil der Welt der ganzen Menschheit zur Reise kommen sollte? oder unter einem andern Bilde: wohin jene Sonne des Himmels und der Morgenstern der Freude zuerst das erhellt (?) Licht geworfen und die erwärmenden Strahlen geworfen hat? oder ohne Bild, wo

den ich, wie gesagt, am liebsten und natürlichsten nenne, wie die Apostel, seine Jünger, ihn gewöhnlich nannten, also wo der Herr zuerst seine Herrlichkeit offenbart hat? Das geschah innerhalb eines geschlossenen Kreises der Seinen, seiner, wenn nicht durchweg Verwandten, so doch Freunde und Bekannten, und zwar zu Kana, einem Flecken in Galiläa, wo in einer dem Herrn nahestehenden Familie eben damals ein Freudenfest, eine Hochzeit gefeiert wurde. (Nun folgt der Text). Kinder, soll ich euch vor allem sagen, was ich bei dieser Erzählung von der Anwesenheit des Herrn auf der Hochzeit zu Kana empfinde und denke? Es füllt sich mir das Herz mit Freude, so oft ich diesen (?) Bibelabschnitt lese oder überhaupt nur an den Inhalt desselben denke. Denn seht, an einem Freudenfeste, einer Hochzeit theilzunehmen, verschmäht auch sogar unser Herr nicht, ja er gibt und vermehrt noch den Stoff zur Freude (?), Wein. Und indem er, des himmlischen Vaters Sohn, das thut, heißt folglich auch er die sinnlichen (?) Freuden dieser Erde gut und mißbilligt dieselben an sich keineswegs. Eben so wenig geschieht dieß letzte auch von Gott, dem himmlischen Vater selbst; denn gleicherweise schafft und vermehrt ja auch er noch alle Jahre den Stoff der Freude. . . ." Wenn nun später noch die Worte: „meine Stunde ist noch nicht gekommen“, sogar wissen sollen: „daß alles seine Zeit hat, folglich eben so gut das Gehen der Freude als der Genuß derselben“, so dürfte die Kritik wohl vor solcher ästhetischer Darstellung ein wenig oder auch sehr warnen müssen, wenn das auch als aus einem morosen Gemüthe kommend angesehen werden sollte. Wäre der Herr Verf. Pädagoge, er dürfte wissen, daß solche Einkleidungen dazu dienen, die bestimmte Vorstellung in der Kindesseele zu vernebeln. Wenn so etwas in Reden geschieht, wo Ton und Gestus und Vortragstempo u. d. die Hauptvorstellungen als solche herausstellen und immer wieder an die Spitze der Vorstellungsmasse bringen, da ist die Sache eine andere. Bekanntlich lesen die Kinder im Robinson nie die Einleitungen zu den Abenderzählungen. Auffallend erweist es doch auch, in einem Buche für Mütter und Hauslehrer lauter Rufen an die Kinder zu lesen. Um aber den theologischen Standpunct des Herrn Consistorialraths zu bezeichnen, so bemerken wir nur, daß uns beim Lesen der selige Kirchenrath Dr. Paulus in Heidelberg oft eingefallen ist.

Kurzfassende Bibellunde, nebst dem Wichtigsten aus der Geschichte der christlichen Religion und Kirche. Zunächst für seine Schüler zusammengestellt von W. Gottschalk, Lehrer an der evangel. Stadtschule in Striegau. Zweite, verbesserte Aufl. Striegau, Hoffmann, 1852. 70 S. 8°.

In der Vorrede heißt es: „Der Unterzeichnete (Gottschalk) hat seit mehreren Jahren den gesammten Unterricht in der biblischen Geschichte

„zu betreiben. Es folgt auf denselben als **Schlussstein einerseits die Vorliegendem angedeutete Bibelfunde**, andererseits die **Geschichte der christlichen Religion und Kirche in den Hauptpunkten**. Der erstere sollen die Schüler die in den untern Classen durchgenommene biblische Geschichte, auch hinsichtlich der Offenbarungsquellen, als **zusammenhängendes Ganze**, als **Geschichte des Gottesreiches** überschauen und darauf in der letztern das dauernde und sich mehrende Gottesreich kennen lernen. Es ist demnach das Büchlein zur Vorbereitung und **Wiederholung bestimmt**." Demgemäß gibt der Verfasser S. 1—23 ein **Inhalt der verschiedenen Bücher der heil. Schrift**. Wenn sich selbigen Kinder nicht aus der Bibel selbst herausgelesen haben, dann hilft solches Wissen des Inhaltes ihnen auch zu nichts, und es ist ein Gedächtniswerk, was mit dem Austritt aus der Schule an deren Schwelle bleibt. Der zweite Theil: Das Wichtigste aus der Geschichte der christlichen Religion und Kirche, dürfte das Wesentliche enthalten, was in eine solche Schule geht, obwohl der nähere Anschluß an die Apostelgeschichte und Briefe der Apostel und das Nichterwähnen von Gnostikern, Manichäern und Arianern wohl sehr schenkwürth erscheinen dürfte, um einerseits immer die Schüler aus dieser Quelle schöpfen zu lassen und um andererseits mehr Raum zu gewinnen die Momente der Entwicklung der Kirche umfassender vorzutragen. Ich darf versichert werden, daß der Vortrag faßlich und zweckgemäß ist.

13. Biblische Geschichten aus dem alten und neuen Testamente, für Volksschulen gearbeitet und mit Aufgaben zur Bearbeitung in Schule und Haus versehen. M. Hill. Leipzig, Merseburger, 1853. Anhang: die drei ersten Hauptstücke d. luth. Katechismus ohne die luth. Erklärung. 160 S.

Fünzig Erzählungen aus dem A. Testament, vierundsiebenzig aus dem N. Testament. Der Verfasser muß wohl ein Lehrer sein, denn er hat mit dem Bewußtsein für eine bestimmte Lehrstufe ein Buch gemacht und darum ist es vor vielen andern gut; er hat diese Lehrstufe meist fest im Auge behalten, und daraus muß man schließen, daß der Verf. ein tüchtiger Lehrer ist. Er ist aber auch Pädagoge, denn er behandelt seinen Gegenstand nicht als ein Lehr- und Lernobject, sondern als erziehend und bildenden Gegenstand. Es ist dieses Buch ein erster Anfang, ein erster Beitrag oder eine willkommene Vorarbeit für die Ausführung der Ideen, die in der Pädag. Revue (Juli-Augustheft 1853) unter der Aufschrift: „Zur Reform der Volksschule“ niedergelegt sind, indem der Verf. die für die Kinder aufgestellten Fragen a. Satzzerlegung, b. Abhängigkeit der Begriffe im Satz, c. Zusammenhang der Sätze, deren Abhängigkeit, d. Begriffsbildung und Sprachbildung, und alles für Kinder an seinen biblischen Geschichten lehrt, d. h. vorträgt, wie es die Leute gar oft thun, und es dann einpaßt, mit man sich dann auf Examinibus und Prüfungen und Revisionen trefflich ausweiset, sondern wirklich lehrt, daß das Gewonnene eine Frucht der geistigen Thätigkeit der Kinder ist. Dabei ist ein so allmäliger sicherer Fortschritt vom Leichtern zum Schwereren, daß man jedem Kind hier gleichsam ein Muster vorhalten kann, wie er mit seinen Schritten fortschreiten könne, ohne in die für Kinder unsaßbaren Gebiete hin-

zugreifen. Wir geben zwei Beispiele, woraus die Lehrer selbst urtheilen mögen. Nr. 9. Abraham scheidet sich von Lot. Abraham war sehr reich. Er hatte viel Vieh, viele Knechte und Mägde, viel Gold und Silber. Die Knechte von Abraham und die Knechte von Lot zankten sich immer. Da sprach Abraham zu Lot: „Lieber, wir wollen uns nicht zanken, und die Knechte sollen sich auch nicht zanken; darum scheid dich von mir! Willst du links, so will ich rechts; oder willst du rechts, so will ich links!“ Da hob Lot seine Augen auf und besah die Gegend am Jordan; sie war schön wie ein Garten. Lot wählte nun die Gegend am Jordan und zog dahin. Abraham aber zog nach Hebron. Hier wohnte Abraham und baute einen Altar, um dem Herrn zu dienen. Sprüche. Jesus spricht: Selig sind die Friedfertigen. David ermahnt: Kommet, laßt uns anbeten, knien und niederfallen vor dem Herrn, der uns gemacht hat. Aufgaben: reich — arm, viel — wenig, ein reicher Mann — ein armer Mann; der Reichtum Abraham's — die Armuth; zanken — der Zank der Knechte — der Zänker — die Zänker; der Friede — friedfertig — die Friedfertigkeit Abraham's — der Friedfertige; sich scheiden — der Abschied Abraham's von Lot; dienen — der Gottesdienst — ein Diener Gottes. Fragen: Was für ein Mann war Abraham? Warum heißt er ein reicher Mann? Welcher Mann zog mit Abraham umher? War Lot auch reich? Wer war wohl reicher? Was mißfiel Abraham? Wie sprach er darum zu Lot? Was liebte also Abraham? Wie heißt er deshalb? Bist du auch friedfertig? Welche Gegend wählte Lot? Wie war diese Gegend? Wohin zog aber Abraham? Warum das? Wie ermahnt der König David? Wer gefällt dir besser, Abraham oder Lot? Warum das? Wie spricht der Herr Jesus?

Nr. 58 aus dem N. Testament. Die Verurtheilung Jesu, Charfreitag. Pilatus führte Jesum zu den Juden und sprach zu ihnen: „Sehet, welcher Mensch! Ich finde keine Schuld an ihm!“ Jesus kam und trug eine Dornenkrone auf seinem Haupte und einen Purpurmantel. Als die Juden ihn sahen, schrieten sie: „Kreuzige ihn, kreuzige ihn!“ Pilatus wollte Jesum gern loslassen, denn er fand keine Schuld an ihm; aber er fürchtete sich vor den Juden. Diese schrieten immer wieder: „Weg, weg mit ihm, kreuzige ihn!“ Da setzte sich Pilatus auf den Richterstuhl, nahm Wasser, wusch seine Hände und sprach: „Ich bin unschuldig an dem Tode dieses Gerechten! Ihr habt die Schuld!“ Da antworteten die Juden: „Ja, ja! Gott mag uns und unsere Kinder strafen!“ Da verurtheilte Pilatus Jesum zum Tode und ergab ihn den Juden, daß sie ihn kreuzigten. — Sprüche. Wir fragen: Liebster Jesu, was hast du verbrochen? Wir klagen: Haupt voll Blut und Wunden u. s. w. Der zweite Artikel: Gelitten von Pontius Pilatus. Paulus schreibt: Irret euch nicht, Gott läßt sich nicht spotten. Aufgaben: Zeugen — das Zeugniß des Pilatus und der Zeuge; böse — die Bosheit der Juden; schreien — rufen — der Ruf der Juden; unschuldig — die Unschuld des Herrn; schuldig — die Schuld des Pilatus — die Ungerechtigkeit; frech — die Frechheit der Juden; verurtheilen — die Verurtheilung Jesu zum Tode — der Verurtheilte. Fragen: Zu wem führte Pilatus Jesum, als dieser gegeißelt

worden war? Was trug Jesus auf seinem Haupte? Was trug er seinem Leibe? Wie sah Jesus wohl aus? Wie klagen wir darum? Wie sprach Pilatus zu den Juden? Wie schrienen aber die Juden? Wie war sie also? Was hatten sie in ihrem Herzen? Wie sprach Pilatus zu den Juden, als er sich auf den Richtstuhl setzte? War Pilatus wirklich schuldig? Was sollte er thun? Was that er aber zuletzt? Warum urtheilte er Jesus? Welches war die Schuld des Pilatus? Wie sprach die Juden, als Pilatus sie beschuldigte? Wird Gott die Juden strafen? Wie schreibt Paulus? Wer spottet hier Gottes?

Vielleicht hätte der Herr Verf. mehr noch am Bibelworte halten können, es ist das Wort gar wichtig; vielleicht auch mehr Scenerie aufnehmen können, das vermittelt das Behalten; vielleicht auch selbst dieser Stufe Fragen zur Rückerinnerung an frühere Geschichten hinzufügen können, das vermittelt die einheitlichen Vorstellungsmaffen. Die Aufgaben aber wären wohl nach den Fragen zu stellen gewesen. Unfern Dank die Arbeit. Kann und mag er weiter arbeiten im Sinne der Probe, in der Revue (Juniheft 1849) angedeutet ist?

14. Biblische Geschichte. Der heil. Schrift nacherzählt und erläutert von Joh. Heinr. Kurb, Dr. u. Prof. der Theol. in Dorpat. 2te Aufl. Berlin, Wohlgemuth, 1842. 262 S. 80.

Wir heben dieses Büchlein ganz besonders hervor, weil es in seinen Anmerkungen einen Schlüssel für die Beziehung fast jeder Erzählung der Geschichte des Reiches Gottes enthält. Wenn man nun die biblischen Erzählungen mit den jüngern Kindern liest, so sind natürlich solche Anmerkungen noch nicht verwendbar; aber wenn die Schule in einem spätern Stadium diese biblischen Erzählungen wiederholt, namentlich wenn der erste Cursus eines Katechismusunterrichtes abgemacht ist und zu einem zweiten übergegangen werden soll, dann liegt in diesen Anmerkungen ein reicher Schatz von Fingerzeigen und auch wohl Belehrungen, welche wahrhaft förderlich sein werden. Wohl kann daher eine Schule auch für die Kinder ein solches Buch brauchen, wenn der Lehrer auf dem ersten Unterrichtsgange sich dieser Anmerkungen gänzlich entschlägt, sie sich für seinen zweiten Unterrichtsgang zu versparen. Wir müßten diesem Buche kein zweites an die Seite zu stellen. Wenn dazu der Lehrer das später sub Nr. 56 angeführte Buch desselben Herrn Kurb in die Hand nimmt, so wird er einen Unterricht in der biblischen Geschichte ertheilen können, dessen befruchtender Kraft er gewiß sein kann und welche mehr wirken wird als die langen und ausgesponnenen Pflichtenlehren

I. Abhandlungen.

Ueber das Auswendiglernen lateinischer Vocabeln und den Gebrauch von Vocabularien.

Ob und inwiefern es nothwendig sei, Vocabeln bald nach den ersten Anfängen des Lateinlernens die Schüler aus einem Vocabelnbuche memoriren zu lassen, wie dieses Memorirbuch beschaffen sein müsse und welches Verfahren bei dem Memoriren zu empfehlen sei, diese Fragen sind in den pädagogischen Debatten in neuerer Zeit fast ganz in den Hintergrund getreten, gleich als ob sie entweder unfruchtbar oder längst abgemacht wären. Man könnte aus diesem Stillschweigen schließen, man sei darüber nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis einig und im Reinen. Allein eine genauere Erkundigung, wie es damit in verschiedenen Schulen gehalten sei, zeigt bald die größte Ungleichheit, und mag es mit der heutzutage darüber geltenden Theorie ausseh'n wie es will, so ist es wenigstens mit der Praxis gewiß an vielen Orten nicht wie es sein sollte. In der einen Schule hält man mit aller Strenge am Auswendiglernen aus einem etymologischen Vocabularium fest; anderswo begnügt man sich, die in Lesebüchern oder Uebersetzungsübungen vorkommenden oder vorgekommenen Wörter memoriren zu lassen; am dritten Orte gilt aber auch dieses nicht einmal, sondern man vernachlässigt das Memoriren fast ganz und überläßt es dem Zufall, wie die Wörter ins Gedächtniß kommen wollen. Für das letzte Verfahren — zum Glück ist es dasjenige einer Minderheit — gibt man kaum einen Grund an, und es gibt wohl auch keinen dafür als die Scheu des Lehrers, dem Knaben die Unlust des Lernens, sich selbst aber die des Abhörens aufzuladen. Das mittlere Verfahren sucht man damit zu rechtfertigen, es nütze nichts, den Knaben eine Wörtermasse auswendig lernen zu lassen, von der ein gewisser Theil im Stadium der Lateinschule oder des untern Gymnasiums, wo man dieses Memoriren gewöhnlich vornehme, entweder selten

oder gar nie zur Anwendung komme, somit lange als todes Gut bleibe; zweitens sei es besser, die Wörter, wie sie im Leben und in brauche vorkommen, sich anzueignen, denn so gelernt hatten sie und werden auch vom Schüler, der so ihren Nutzen einsehe, lieber ge drittens fehle es auch an ganz geeigneten Vocabelnbüchern.

Unbedenklich entscheidet sich aber der Verfasser dieses Aufsatzes das erste Verfahren, welches gehörig gehandhabt vielmehr zu bildenden Uebungen als zu mechanischer Auswendiglernerei führt, o auch das mechanische Memoriren nicht ganz kann, noch auch soll umgangen werden. Das letztgenannte Verfahren bedarf keiner Würdigung. Das mittlere hingegen stützt sich mit Gründen, die Schein für sich haben. Diese Gründe aber sollen jetzt vor der Hand direct und umständlich erörtert werden, da sie ihre indirecte Wider im Verlaufe dieses Aufsatzes wohl größtentheils finden dürften. hierüber entscheidet peremptorisch nur eine oberste Instanz, die Erfa Zwar machen verschiedene Leute verschiedene Erfahrungen; wer ab der Schreiber dieser Zeilen zuerst als Lehrer in untern, nachher ab langjähriger Lehrer in obern Classen, Gelegenheit gehabt hat, d sultate der verschiedenen Verfahrensweisen Jahrgang für Jahrgang einander zu beobachten, wer dazu aus seiner eigenen Jugendzei eine von der jetzigen sehr abweichende Unterrichtsweise galt, die Erinnerung beibehalten hat, zu welcher Art Memorirens er dama gehalten worden ist und mit welchem Erfolg, und wer endlich als mit Anfängern es in den verschiedenen Weisen versucht hat und t gebnisse davon sich vergegenwärtigt, der wird wohl dazu stimmen dem ersten Verfahren der drei genannten, dem regelmäßigen und tü Auswendiglernen aus einem geeigneten etymologischen Wörterbü weitaus der Vorzug gebühre, zumal wenn die Last des Memorirens zweckmäßiges Vorbereiten, Mitwirken und Mithelfen des Lehrers Schüler um ein bedeutendes verringert werden kann.

Schon längst hatten mich zu einer Beschäftigung mit dieser die Beobachtungen geführt, die ich eine lange Reihe von Jahren an den Schülern sogar der obern Classe machte, die aus ganz versch untern Schulen in unsere Anstalt eingetreten waren. Manche co wiederkehrende Schwäche und Unbestimmtheit, Langsamkeit und lenkigkeit an sonst wohlbegabten Schülern zeigten mir die Ursach gewöhnlich darin bestand, daß es mit dem Vocabellernen auf den Schulen, in denen jene Schüler ihre Vorbereitung erhalten hatten, strenge genommen und gewöhnlich kein Vocabular memorirt worden Gewiß ist daran meistens nicht übler Wille, sondern theils der M

einer bestimmten Vorschrift, theils der Mangel eines ganz zweckmäßigen Büchleins und der Anleitung zu seinem Gebrauche schuld. Aber wie theilweise in unsrer Gegend wird es, nach einigen Anzeichen zu schließen, auch anderwärts stehen, so daß eine neue Anregung der Sache nicht überflüssig scheint. Den Anlaß dazu bietet Döderleins Vocabularium (Erlangen bei Bläsing 1853. 2te Aufl. 102 S.) und die Erläuterungen dazu. Die erste 1852 erschienene Auflage sammt den Erläuterungen hat im vorigen Jahr ein kompetenter Beurtheiler, Herr Prof. Schweizer, in dieser Zeitschrift einer genauen Prüfung unterworfen und als gründlicher Sachkenner besonders Döderleins etymologisches Verfahren behandelt. Hier sollen mehr die pädagogischen Fragen, die sich an das zeitgemäße Erscheinen der beiden kleinen und nützlichen Schriften knüpfen, in freier Weise nach Mitgabe eigener Erlebnisse besprochen werden. Es ist höchst erfreulich, daß der als Schulmann eben so sehr wie als gelehrter Sprachforscher verdiente und ausgezeichnete Döderlein, in unserer Frage eine wahre Autorität, es ist, der seine Meinung und seinen Rath ausgesprochen hat. Aber er hat nicht nur gerathen und empfohlen, sondern ist auch gleich zur That geschritten und hat mit dem Vocabular gezeigt, was zu thun sei, und zugleich in den Erläuterungen, wie und warum es so zu thun sei. Eine solche Stimme darf nicht so bald verhallen.

Im Sommer 1851 mußte ich mich einige Wochen bei der Heilquelle in Pfäfers aufhalten. Da wurde ich freudig durch die Nachricht überrascht, daß Döderlein mir nachgefragt habe, zwar jetzt über die Berge in die Lombardei gereist sei, aber in kurzer Zeit wiederkehren und einige Tage in Ragaz in meiner Nähe bleiben werde. Ich hatte ihn, der einst an der Berner Akademie mein geliebter Lehrer war und der mich für die Philologie und für das Lehramt begeisterte, seit 1818 nur einmal einige Tage, nämlich 1847 in Basel bei der Philologenversammlung, jedoch nur in größern Kreisen gesehen. Wie freute ich mich, als ich ihn 1851 wieder sah und zwar körperlich, wenn auch etwas älter geworden, doch in seltener Frische und völliger Rüstigkeit, in seinem Gespräch aber und übrigen Wesen ganz so belebt und geistreich und so trefflich gelaunt wie damals vor mehr als dreißig Jahren, wo er selbst noch ein junger Mann und jungen Leuten zugleich eine wahre Liebe zu den Studien einflößte, einem jeden von uns aufmunternd und zurechtweisend ein würdiges Ziel zu zeigen und durch die Trefflichkeit seines Privatumganges sehr viel zu unsrer Bildung in jeder Richtung beitrug. Es ist dieses gerade ein Vorzug kleinerer Universitäten und Akademien, daß sie den Privatverkehr mit den Studirenden, wenn der Docent dazu Talent, Unbefangtheit und Liebe hat, für die erstern auf eine höchst segensreiche Weise erleichtern.

So war es denn fast eine Täuschung der Rückkehr in jene alte Zeit voll schöner Erinnerung, als wir in dem engen kühlen Thal zwischen Pfäfers und Ragaz, in dem wilden Tamina-Tempe in jenen Tagen bald gingen bald saßen und allerlei frisch vom Herzen weg sprachen.

Sein Streben in der Philologie, meinte bei einem Anlaß Döderlein etwas ironisch, gehe eigentlich nicht hoch hinauf, und er beschäftige sich nicht mit Großem, sondern halte sich größtentheils nur in den Niederungen der Wissenschaft auf und besaße sich eben mit Worten, ja mit Sylben und Buchstaben und deren Verwandlungen; aber dieses habe ihn zu manche besondere Wahrheit geführt und auf Gesetze und Zusammenhänge die ihm Freude machten. Es sei aber billig, nicht von allen das Gleich zu verlangen, wenn nur ein jeder in seiner Partie, zu der er Geschick zu haben glaube, mit Eifer arbeite. Vom Gebiete der Wortforschung, das als gelehrte Arbeit in den Augen vieler nur eine bescheidene Stelle einnimmt, allein nebst ausgebreiteter Gelehrsamkeit eine ganz eigenthümliche Begabung an Tiefsinn, an feinem Tact, eine große Geschmeidigkeit sich in fremde und ungewohnte Vorstellungen und Zusammenhänge von Begriffen hineinzufinden, und in vielen Fällen einen eigenthümlich naive Sinn erfordert, kamen wir bald auf die Frage, inwiefern man behaupten könne, daß einer Hauptsache des Elementarunterrichtes im Lateinische der Wortlehre, gegenwärtig auf den Schulen ihr gebührendes Recht überall eingeräumt sei. Insbesondere das Vocabellernen sei, glaubte ich in vielen untern Schulen vernachlässigt, wenigstens in unserer Gegend und so möge es auch anderswo sein. Als Lehrer in einem obern Gymnasium, in welches Jünglinge aus einer großen Anzahl unterer Lateinschulen eintreten, hätte ich diesen Mangel bei der Mehrzahl wahrgenommen. Die Lehrer begnügen sich, etwa die Vocabeln lernen zu lassen, die entweder im Register oder bei den einzelnen Uebungsstücken des Lesebuchs beigefügt sind, wobei sich höchstens ein zufälliges Aggregat von Wörtern dem Gedächtniß des Knaben ansehe, nicht etwa festsetze. Denn nur die wenigen Wörter würden auf diesem Wege festes Eigenthum, die sehr selten in den Lese- und Uebungsstücken vorkämen, die übrigen verschwinden bald aus dem Gedächtniß; überall ergebe sich eine unerquickliche Unsicherheit ein Schwanken, ein Verwechseln der Wörter in ihren Formen und Bedeutungen. In den jungen Köpfen entstehe nothwendig Confusion, daraus Unlust zum Lernen, die verdrießliche und manchen Eifer hemmende Nothwendigkeit, das gleiche Wort öfter im Wörterbuch nachzuschlagen, wovon überdies viele Zeit verloren gehe. Dieses hemmende Schwanken dauere bis in die obersten Classen des obern Gymnasiums und lasse sich dann nicht mehr vertilgen. Wenn man bemerke, wie selten heutzutage

mehr ein lateinischer Schriftsteller von studirten Leuten, die nicht ihr Beruf dazu führe, gelesen werde, wie mancher Jüngling schon während der akademischen Studienzeit einen großen Theil des vom Gymnasium mitgebrachten allerdings unter solchen Umständen nicht soliden Latein verschwist habe, so komme gewiß ein großer Theil dieser unerfreulichen Erscheinung auf Rechnung dieser Verwahrlosung des ordentlichen Vocabellernens in den frühern Jahren, wo man das Latein beginne; denn dort versäumt könne es in den obern Classen nicht mehr eingeholt werden. Freilich trage zu der Verwahrlosung bei manchem Lehrer eine schiefe Ansicht von der Sache, aber bei den meisten der Umstand bei, daß man wenig für den gegenwärtigen Standpunct der Schulen passend gearbeitete Vocabelnbücher habe, oder daß die vorhandenen bessern nicht hinlänglich bekannt seien.

Solches ungefähr setzte ich gesprächsweise aus einander. Döderlein stimmte im Wesentlichen bei. Er selbst hatte für seine Knaben schon ein Vocabular auf ein paar Bogen entworfen, dieses wolle er, durch unser Gespräch noch mehr veranlaßt, so bald er Muße finde, für den Druck ausarbeiten und zur Verständigung der Lehrer, wie es gemeint sei, eine „Gebrauchsanweisung“ hinzufügen, wobei er mehrere von den treffenden Wahrheiten aussprach, die man nun auch in den gedruckten „Erläuterungen“ findet. Zu meiner großen Freude brachte schon das folgende Jahr das Verheißene, und so haben wir von einem Manne, dem man eine solche Arbeit nicht hätte zumuthen dürfen, von dem Verfasser der lateinischen Synonymik und des homerischen Glossars, der aber zugleich ein erfahrener und geistreicher Schulmann ist, ein treffliches Elementarbüchlein, das sich sofort Bahn gebrochen hat, wie die binnen einem Jahre nöthig gewordene zweite Auflage zeigt, und dessen weitere Verbreitung den Schulen zum Segen gereichen wird. Ich unterließ nicht, sobald das Büchlein und die Erläuterungen durchgegangen, mehreren Lehrern und Freunden, auch Vätern, die ihre Knaben selbst unterrichten, die neuen Schriftlein angelegentlich zu empfehlen. Mehrere von diesen haben mir seitdem die Vorzüge des Vocabulars gerühmt und es im Gebrauche bewährt gefunden, mich jedoch auf einen Mangel fast übereinstimmend aufmerksam gemacht, der mir auch selbst gleich aufgefallen war und der im Schlusse bezeichnet werden soll. Ein Hauptverdienst Döderleins aber, daß er das Vocabellernen wieder in sein gebührendes Recht eingesetzt, den Nutzen desselben einleuchtend nachgewiesen, durch Aufzeigung einer klügeren Behandlung entgegenstehende Vorurtheile beseitigt und dadurch, daß er nicht etwa beim Theoretisiren stehen blieb, sondern gleich zur That in Ausführung schritt, Lehrern und Schülern die Sache erleichtert hat.

Was ich zur Empfehlung dieser Uebungen zu sagen habe, kann ich am kürzesten vorbringen durch Erinnerungen aus meiner Jugendgenossenschaft und eigenen Erlebnissen. Im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts, wo wir in die lateinische Elementarschule gingen, machte man in meiner Vaterstadt, Brugg im Aargau, und ebenso in andern Lateinschulen unserer Gegend wenig Federlesens mit dem Unterricht. Man philosophirte damals wenig über Pädagogik und Didaktik. In der ersten behalf man sich mit wenigen Erfahrungssätzen und Waisprüche. Man verlangte Gehorsam, Pünktlichkeit und Stille in der Schule, aber zu Hause wurde es auch so gehalten. Körperliche Züchtigung, aber meistens gerecht und prompt, also mit Verstand, wurde nicht gespart. Das war die gute Seite; aber schlimmer war es mit der Didaktik, wenn man da wofür man in jener Zeit dieses Wort noch nicht hatte, so nennen wir es. Wie man den Unterricht angenehm machen könne, darauf studirte man nicht, wenn nicht etwa ein Lehrer natürlichen Humor und dabei Stolz und Zuversicht genug hatte, ihn spielen zu lassen, ohne für seine persönliche Autorität fürchten zu müssen. Aber gerade solche Lehrer hatten nichts zu fürchten, vielmehr die Grämlichen und gar Feierlichen. Den Unterricht zu erleichtern, dachte man nicht viel. Von sieben oder acht Elementarlehrern im Lateinischen, die wir durch ungünstigen Zufall binnen etwa fünf Jahren hatten, erinnere ich mich nur an etwa drei, die es konnten und bisweilen thaten. Denn mit der Prüfung der Lehrer selber, es waren meistens junge Candidaten des Predigtamtes, einige mit dem Schulgeist herzlich schwach ausgestattet, nahm man es damals sehr wenig genau. Von einem bestimmten Lehrgang, von Abgränzung des Pensens nach den verschiedenen Stufen, von Herleitung des Unbekannten aus Bekanntem, von Entwicklung der Begriffe war nicht viel die Rede. Man lernte sehr rhapsodisch. In der harten und unbequemen Weise, in die die Väter und wohl auch die Lehrer gelernt hätten, dachte man nicht, wir mußten auch die Jungen lernen; es müsse zuerst tüchtig in die Bücher beißen, wer zum Thor herein wolle. Neben dieser allerdings schwachen Seite fanden sich dann aber auch zwei gute. Erstens man überhäufte uns nie mit einem Bielerlei von Lehrgegenständen, * wir wußten nicht

* Dagegen überhäufte uns einige und zwar gerade schwächere Lehrer mit nöthiger und zweckwidriger Fingerarbeit. Zwei bis drei Seiten wurden täglich in der Schule übersezt. Diese Uebersetzung mußte zu Hause vollständig niedergeschrieben werden, Tags darauf von dem einen oder andern in der Schule vorgelesen werden, so natürlich sehr unvollkommen corrigirt wurde. Dieses mußte dann haarklein wieder sauber abgeschrieben werden. Was war die Folge? Mit dem ersten Niederschreiben gewöhnte man sich an eine sudelhasste Handschrift. In die Reinschrift aber trug man

von einem schachbrettartigen Stundenplan. Man gab uns etwa, statt förmlicher Unterrichtsstunden in der Schule, Bücher heim zum Lesen und überlegte sich, ob wir sie gelesen hätten. So hielt es ein sehr wackerer und verständiger Lehrer mit der vaterländischen Geschichte. Er gab uns ein saßlich und ansprechend geschriebenes Compendium, das wir mit Begierde lasen und in einer wöchentlich dafür anberaumten Stunde in freiem Vortrag wieder erzählen mußten, was viele von den jungen Knaben mit Begeisterung thaten. Und der zweite Vorzug bei aller Unvollkommenheit war, daß die Eltern meistens sorgfältig darauf sahen, daß zu Hause gethan würde, was man in der Schule forderte.

Daß es im Lateinlernen, welches übrigens wohl die Hälfte unseres Unterrichtes ausmachte, sehr einfach, mit wenigen Umständen und sehr unvollkommen zugeht, ergibt sich schon aus dem Vorausgesagten. Man gab sich wenig Mühe, uns die Flexions- und Declinationen und Conjugationen nachzuweisen oder gar die Formen auf der Tafel zu construiren, damit wir ihre Entstehung leichter begriffen. Mensa und die andern Paradigmen und amo u. s. w. mußten lateinisch und deutsch tüchtig memorirt und exercirt werden. Hatten wir es nun gehörig inne, so setzte es doch, wenn neue Wörter über diesen Reisten geschlagen werden sollten, neue Schwierigkeiten. Aber nach einiger Zeit, da bei einem Zeden, wenn auch wenig bewußt, der Instinct, nach Analogieen zu verfahren, von selbst sich einstellte und weiter half, erlangten wir eine ziemlich prompte Sicherheit in der Paradigmatik. Das hätte man freilich alles viel kürzer, präciser, ermunternder und bildender mit leichter Mühe machen und das tüchtige Memoriren der Paradigmen darauf folgen lassen können. Aber es war nun einmal das Schicksal, daß man damals hart lernen mußte.

Uebergangen wir aber andere Partien dieses gewiß merkwürdigen

die Menge Fehler aus dem angeblich corrigirten Brouillon über. Dazu die Vergeudung von Papier und der Zeit und der Augen beim Gefühle des Drucks unter dieser für uns unmaßigen Sitz- und Clavenarbeit. Nicht mehr sollte schriftlich, aber dann nur in reinlicher Schrift, überseht werden, als man zum Retrovertiren braucht, der Rest aber ist mündlich zu repetiren mit aller Genauigkeit. Dieses unendliche Schreibwesen ist nur eine Scheinbeschäftigung, während welcher der Geist in Unmuth summt, oft aber nur ein rechtes Faulkissen für den Lehrer. Minder jedoch in den Sprachen als in den andern Fächern habe ich noch heutzutage gesehen, wie dieses Repetiren und dann Wiederabschreibenlassen an einigen Orten noch gilt.

Necdum omnis abacta

Pauperies epulis puerorum; vilibus ovis

Nigrisque est oleis hodie locus.

Lateinunterrichtes, um noch von der Hauptsache, dem Vocabellernen, sprechen. Dieses mußten wir anfangen, sobald wir einmal mit der Paradigmatik etwas vorgerückt waren. Und da machte man ebenfalls die nämlichen Umstände. Man gab uns ein etymologisches Wörterbuch von zweihundert Seiten, den kleinen Cellarius genannt, aus dem wir alle Tage eine Seite und im zweiten und dritten Jahre zwei Seiten auswendig lernen mußten. Später gab es den großen Cellarius, der etwa hundert Seiten hatte, und mit diesem verfuhr man ebenso. An beiden Büchern hätte in der Auswahl und Ordnung der Wörter wie in der übrigen Einrichtung manches anders wünschen lassen. Da mußten die durch den Druck gezeichneten Stammwörter und die abgeleiteten und zusammengesetzten barmherzig eingelernt werden, und keine freundliche Nachhülfe oder Vorbereitung dazu fand statt, so daß etwa der Lehrer vorher die zu lernende Seite laut vorgesprochen und die Schüler nachgesprochen hätten, um an die ungewohnten Laute zu gewöhnen, oder daß etwa der Lehrer darauf eingegangen wäre, uns einige Gesetze der Wortbildung bei abgeleiteten zu zeigen oder uns dieselben aus Analogieen unter seiner Anleitung finden zu lassen, auf welchem Wege der Knabe, da er sich mit findet, so leicht und fruchtbar lernt und lieber und leichter merkt. Es war aber da auch wohl wie in der Paradigmatik. Wir Knaben ahneten allerdings für uns solche Bildungsgesetze, so daß wir nicht mechanisch auswendig lernen mußten, aber zum Bewußtsein der Gesetze kamen wir in jenen Jahren nicht. Denn der Knabe, sich selbst überlassend, ist in der Regel weder so sinnig noch hat er Geduld genug, um ohne Anleitung und ohne daß man ihn darauf fixirt, solche Ahnungen der Beobachtung bis zu dem Fund eines klaren Gesetzes zu verfolgen. Er geht lieber zu einem neuen Gegenstande.

So wenig man nun auch, mit Ausnahme daß man sowohl in der Schule als zu Hause darauf hielt, daß wir unser Pensum pünktlich lernten und nicht etwa schelmisch unter dem Tische hervor lasen, dieses Lernen, wie es billig gewesen wäre, erleichterte, und so sehr viel Nützliches und Billigendes, was an dieses Lernen, wie gesagt, zu knüpfen war, versäumt wurde, so hatten wir doch dem Vocabellernen viel zu danken. Daß die Lehrer theils zu bequem, theils auch selber nicht gehörig vorbereitet waren, um das Ding erfolgreicher anzugreifen, was freilich damals allein in unserer Gegend, sondern auch anderwärts sich so fand, das ist ein großer Nachtheil; aber daß man strenge auf diesen Uebungen hielt, das war ein großer Vortheil, für den man erst später lernte dankbar sein. Schon an sich ist es von großem Werth, einen bedeutenden Theil der Wörtermasse einer Sprache, wie die lateinische ist, im Gedächtnisse

zu beſitzen. Denn man lernt nicht nur Wörter, ſondern, wie Döderlein ſagt, mit den Wörtern auch Begriffe. Und das iſt im Geiſte des Knaben eine Anlage zum Reichthum, der ſpäter ſich entwickelt und ſeine Zinſen trägt. Man laß ferner damals mit uns in den untern Claſſen zwar meiſtens grammatiſch ſehr ungenau, was weder Lob noch Empfehlung verdient, aber laß ſehr viel und raſch, was ſeine recht gute Seite hat, obgleich einiges verfrüht war. Aber in dieſer raſchen Lectüre wurden wir außerſt ſelten durch ein unbekanntes unſerm Gedächtniß entſchwundenes Wort aufgehalten, was uns zur Lectüre gar freudig machte. Und erſt ſpäter noch erwies die Sache ihren großen Nutzen. So wenig angenehm oder irgendwie verſüßt die Bekanntschaft war, die wir Knaben mit dem vielwiſſenden Vocabelbuch, unſerm täglichen Begleiter, unterhalten mußten, ſo ſehr freute uns, wenn wir manchmal nach drei oder vier Jahren erſt in der Lectüre einem ſeltenen Worte begegneten, der alte Bekannte aus dem Cellarius, der nun wirklich ein guter und lieber Bekannter geworden war, weil er uns nützte. Und mehr als einmal habe ich aus dem Munde von Aeltern und Jüngern, welche der Beruf oder Reizung zum Erlernen fremder Sprachen führte, rühmen hören, wie viel ſie dem alten Vocabelnbuch zum raſchen Erlernen des Italieniſchen, Spaniſchen, Portugieſiſchen, ja ſchon nur des Franzöſiſchen und ſeiner Orthographie verdankten. Ein wahrer Grundſtock von Kenntniſſen liegt in dieſen erlernten Vocabeln, und ſelbſt bei dürftiger Behandlung der Sache zieht man einen bleibenden Gewinn daraus.

Allein man ließ noch in jener Zeit, in meiner frühern aber noch mehr, die Jugend gar zu viel auswendig lernen und zwar oft ganz ungeringſte Dinge, ſo daß ein großer Theil des Unterrichtes zur ſchlechten Bequemlichkeit für die Lehrer, aber zur großen Plage für die Jugend im Auswendiglernen und zwar in recht mechanischem beſtand. Die Welt aber bewegt ſich gern durch Reactionen in Extremen, und wie Rouſſeau drang allmählig der Krieg gegen das Auswendiglernen in die Gemüther der Jugendfreunde und Pädagogen. Man warf aber mit dem unnützen Ballaſt auch gute Waaren über Bord und ſchüttete das Gold mit dem Bude aus. Peſtalozzi hatte ſehr Recht, ſtatt der Gedächtnißübung auf den Anſchauungsunterricht zu dringen, aber die Peſtalozzianer, oder die dieſen Namen mit Unrecht führten, hatten ſehr Unrecht, Gedächtnißübungen und Auswendiglernen auch in ſolchen Dingen abzuschaffen, wo ſie unerläßlich, ja von wahrem Segen ſind. Über der ſarkastiſche Krieg, den die Zürcher Hottinger und Bremi gegen die Peſtalozzianer führten und in welchem Oers in einigen Programmen die Vermittlerrolle übernahm. Wie der alte Peſtalozzi,

ich sage der alte, über das Vocabelllernen dachte, mag folgende Anekdote zeigen.

Bestalozzi erfreute mich einst in der Mitte der zwanziger Jahre mit einem Besuche und da er mich mitten in lateinischen Büchern fand, fragte er mich, wie ich es denn in meinem Unterrichte treibe und wie viele Zeit meine Schüler brauchten, bis sie im Lateinischen etwa so un- so viel könnten. Auf meine Antworten und Erklärungen bemerkte er: Man sollte allseitig darnach trachten, wie man durch den Unterrichtsplan die Zeit des Unterrichtes abkürzen könnte. Latein müsse einmal gelernt werden heutzutage so gut wie ehemals, und nicht nur die Studirten sondern mancher Unstudirte müsse es können. Man müsse es nicht schlecht und nicht weniger, sondern wenigstens eben so viel lernen als ehemals aber nothwendig in viel kürzerer Zeit, weil man heutzutage noch viel Anderes daneben zu lernen habe. So wie man aber fremde Sprachen nicht bloß aus Grammatik, Lectüre, Schreibübungen u. s. w. lerne, sondern durch Sprechen und Umgang, so sollte man es auch im Lateinischen machen. Aber dazu sollte man einen Thesaurus haben, der nicht nur einzelne Wörter, sondern ganze Phrasen, die sich auf den täglichen Verkehr bezögen, enthielte, und sollte zu diesem Zwecke ausziehen, was sich in den alten Schriftstellern dafür fände. Aus einem solchen Thesaurus, aus dem freilich vieles dem Gedächtniß einzuprägen sei, erwartete er sehr viel und an einen solchen forderte er mich in seiner Weise auf, sogleich Hand anzulegen, ich würde schon Mitarbeiter finden. Meine Einwendungen von denen einige guten Grund hatten, ließ er nicht gelten. Wir wollten den Thesaurus aus dem Spiele lassen, aber der greise Bestalozzi wollte also, daß man lateinische Vocabeln recht ernstlich lerne. Daß die in früheren Generationen ungebührlich lange Unterrichtszeit für das Lateinische abgekürzt werden müsse, um auch für anderes Wichtige Raum zu bekommen, sah er ebenfalls (obwohl jetzt diese Zeit wenigstens bei uns in den unteren Schulen über alle Gebühr und schädlich abgekürzt ist), so wie auch, daß das richtige Mittel der Abkürzung in der Präcision und Festigkeit liege mit der man gleich von den ersten Anfängen an das Latein lerne. Endlich erkannte er ohne Zweifel mit richtigem Blick, welchen Reiz für Knaben nicht just das Wissen, sondern das Können hat, welches sich so gern in Versuche zeigt, das Neuermorbene anzuwenden. Bestalozzi dachte hier wie Döderlein, Erläut. S. 58: „Kein humanistischer Lehrer darf sich schämen, hie und da einerlei Weg mit dem Sprachmeister zu gehn. Der Schüler muß früh von dem beengenden Gefühl entwöhnt werden, daß er etwas Außerordentliches thue, so oft er mündlich oder schriftlich einen einfachen Gedanken in lateinischer statt in der Muttersprache ausdrückt.“

soll.“ Er meint auch, man könne den Knaben „neben dem strengen Unterricht durch heitere und humoristische Behandlung an das Lateinsprechen gewöhnen“. Aber einen Thesaurus, wenn schon nicht einen so vollen, wie ihn Pestalozzi dachte, muß dazu der Lehrer in sich selbst haben.

Nach einer kurzen Reihe von Jahren war dann die Auswendiglernerei aus den Schulen gewichen und an gar vielen Orten war es auch mit dem Vocabelnernen zu Ende. Mit einem verstorbenen ältern Freunde, der sonst ein vielseitig tüchtiger und sehr verständiger Mann war, aber es in seiner Schule auch abgeschafft hatte, stritt ich mich oft darüber. Was so angelernt sei und nicht durch häufiges Vorkommen in der Lectüre festgenagelt, das falle bald wieder ab, pflegte er zu erwiedern. Im bessern Falle sei darin manch todtliegendes Gut, das nie zum Gebrauch komme, und solches enthalten eben die gangbaren Vocabularien viel. Daß die in der Lectüre vorgekommenen Wörter gelernt werden, darauf sei freilich zu halten.

Auf das Letztere bemerkte ich ungefähr, was Döderlein auch sagt, das gelegentliche Erlernen sei nicht bloß ein lückenhaftes, sondern auch ein einseitiges; der Knabe, der vom *Repos* oder *Cäsar* zum *Virgil* komme, erzähle vor der Unzahl unbekannter Wörter, es sei ihm, als müßte er eine neue Sprache erlernen. Verkennen übrigens konnte mein Freund nicht, daß es Mittel gibt, das „Abfallen des Angelernten“ zu verhindern. Das erste Mittel ist, was beim frühen Knabenalter immer und stets im Auge zu behalten ist, die häufige Wiederholung. Das zweite ist, daß man täglich das erste Mal nur ein kleines Pensum lernen läßt, aber alle Mittel anwendet, die Aufmerksamkeit des Knaben zu fixiren, damit er klar auffasse, das beste Mittel zum Behalten. Der Lehrer muß die Wörter vorsprechen, an ihnen mitunter Declination und Conjugation üben, aus ihnen kleine lateinische Sätzchen zusammensetzen lassen und alles Mögliche zur Vorbereitung thun, bevor er sie zum Lernen für den folgenden Tag aufgibt. Wenn nun auch das eine oder andere nach einiger Zeit verschwunden ist, so ist das kein Unglück. „Denn, sagt Döderlein, es handelt sich hiebei natürlich nicht um eine vollständige Herrschaft des Gedächtnisses über den Stoff, und zehn Lücken bei diesen atomistischen Memorirübungen fallen weniger ins Gewicht“, als nur eine etwa beim Vortrag eines schönen Productes redender Kunst. Aber immer mehr verschwinden diese Lücken durch die während der ersten drei, vier Jahre oftmal vorzunehmende Repetition und durch das zunehmende Verständniß der Wortbildungsgeetze, das sich aus dem Zusammenstellen von Analogieen ergibt. So wird überdies durch die thätige Mithülfe des

Lehrers das Memoriren aus einem mechanischen ein judiciöses und eines hilft dem andern, wie es auch eigentlich sein soll.

Der Vorwurf von ungeeigneten Memorir-Vocabelnbüchern, der damals von den in unserer Gegend bekannten allerdings galt, ist jetzt ohne Zweifel ganz gehoben durch Döderleins treffliche Arbeit, und wie man es anzugreifen habe, um das Abschreckende des ehemaligen Memorirens zu entfernen und es vielmehr geistnährend und geistbildend zu machen, bezeugen die Erläuterungen, voll witziger und treffender Bemerkungen. Nicht nur dem Lehrer des Latein, sondern jedem Pädagogen sind sie als köstliche Mittheilungen zu empfehlen. Nun kann niemand mehr sagen, daß die freie Geistesthätigkeit durch ein bloßes Gedächtnißwerk in den Hintergrund gestellt werde. Ja Döderlein zeigt, wie diese Uebungen dem Knaben Freude machen, wie sie seinen Witz und seinen Scharfsinn beschäftigen können.

Die Grundsätze, nach denen er das Vocabularium eingerichtet hat, wollen wir nicht erörtern; sie werden als die richtigen in der Hauptsache allgemeinen Beifall finden. Er hat in der Aufstellung der Etyma und in der Anordnung der Wörter den didaktischen Gesichtspunct vor den wissenschaftlichen mit Recht vorwalten lassen. Die Gesellschaft, für die ein Staatsmann, lebt bloß von relativen Wahrheiten, und Friedrich der Große habe den Ausspruch gethan, „daß jeder in Büchern schreiben könnte, was er wolle, aber in den Schulen nur lehren dürfe, was berechtigt gelte.“ Von dem letztern sei er nur abgewichen, wo er glaube gute, evidenten Ergebnisse seiner dreißigjährigen Wortforschung anstatt des bisher Angenommenen geben zu können. Bei der Ungewißheit mancher Etymologien läßt sich viel streiten, auch werden die vom Verfasser angenommenen Etyma nicht alle Beifall finden, ohne daß jedoch dieses dem Buche von seiner Trefflichkeit benimmt. *Insula* von *sal* scheint uns mehr wahrscheinlich als wahr. Es gibt auch Süßwasserinseln und ein anschauliches Merkmal der Insel ist, daß sie über den Wasserspiegel sich emporhebt oder de emporspringt. Unter *salire* würden wir es darum doch nicht reihen, sondern *insula* lieber als *Etymon* hinsetzen. *Dicax* würden wir schon der Dichtigkeit wegen nicht mit *δακτυλ* zusammenbringen, wie in den Erläuterungen geschieht. Im Vocab. steht es nicht unter *dicere*, obwohl von *dicere* durch *dictum* „ein scharfes, treffendes Wort“ die Brücke zu *dicax* gegeben ist. *Lympha* scheint mit *limpidus* verwandt, wie auch *Inger* in seinem sehr guten Schulwörterbuch annimmt, nicht aber mit *liber* und *lippus*. *Factio* „geschlossene Partei“, wird vermuthet, sei aus *far* erweicht. Die gewöhnliche Erklärung aus *facere cum aliquo* spricht nicht mehr an.

Doch solche streitige Etymologieen sind nur in den Erläuterungen beigebracht und äußern keinen Einfluß auf die Anlage des Vocabulars, dessen innerem Gehalt die äußere Ausstattung würdig entspricht. Der Druck ist correct, wir haben nur auf Seite 25 den Druckfehler „facire, stoßen“ gefunden. Das Papier ist weiß, die Schrift klar und nicht zu klein, das Ganze auch für Knaben einladend, und entspricht dem Satze, den der Verfasser höchst wahr und praktisch aufstellt: „Ein Vocabularium kann nach meiner Idee nicht klein genug sein. Denn ein Schulbuch sei nicht bloß gut, es sei auch möglichst kurz und appetitlich.“ Das ist rechte Pädagogialklugheit. Das Wörterbüchlein zählt nicht mehr als 98 Seiten und kann schon in den ersten zwei Jahren des Lateinlernens von dem Knaben fünf bis sechs Mal bezwungen werden, und dann hat er bald einen Wörterschatz inne, der für seine Praxis fast bis in die obern Gymnasialclassen ausreicht. Zur Abkürzung hat wesentlich beigetragen, daß er nur vom Etymon die Uebersetzung angibt, bei den abgeleiteten und componirten aber, wo eine Abirrung nicht wahrscheinlich und die Auffindung der Bedeutung aus Analogie leicht ist, sie ausläßt. z. B. liquere flüssig sein. liquidus. liquor. liquefacere. — humere feucht sein. humor. humidus. Wo aber der Schüler nicht selbst leicht darauf kommt, sind sie angegeben. Man sieht, wie reicher Stoff zu Uebungen in dem Büchlein liegt, und wie aber auch, was nur recht und billig ist, der Lehrer in weise Mitthätigkeit gezogen wird für die auch im Knabenalter nicht unbeträchtliche Arbeit des Vocabellernens. Es heißt es nicht mehr so bequem rücksichtslos wie ehemals: „Auf morgen werden wieder zwei Seiten gelernt! Punctum!“

Die Quantität ist in der Regel nur auf der Penultima angegeben und das mag genügen. Die viva vox des Lehres muß doch nachhelfen. Aber sie muß nachhelfen, denn die Erfahrung, die man noch in den ersten Classen macht, daß in der Aussprache der Wörter die jämmerlichen Schnitzer und traurige Schwanfungen vorkommen, beweist, wie unendlich es darin in den untern Classen mancher Schulen aussehen mag und wie nothwendig es dagegen ist, daß schon von der ersten Vertrautheit an, die der Knabe mit dem Worte macht, die Aussprache fixirt werde, was durch das Gehör besser als durch Sehen gelingt.

Dagegen wollen wir zum Schlusse noch den Mangel bezeichnen, den viele, die das Büchlein brauchten, einstimmig bemerkt haben und dessen Hebung das Vocabularium viel mehr Nutzen stiften und viel mehr Eingang finden wird. Döderlein wollte, wie gesagt, das Büchlein recht appetitlich machen, und die Scheu vor einem abschreckenden

Neußern hielt ihn ab, überall oder auch nur regelmäßig das Genus die Declination, die Conjugation anzugeben. Der Schüler, sagt er, soll nichts als Wörterkenntniß aus dem Vocabular erhalten. Er habe daher nur in einzelnen Fällen Genitiv und Genus beigelegt. z. B. bei cassis, malus, frons, os. Wir glauben, unser verehrte Freund ist darin zu weit gegangen. Es ist zwar allerdings unnöthig hinzuschreiben sagus, i. f. oder docere, eo, ui, ctum, 3. und so bei unzähligen wo sich das von selbst versteht. Allein genus, generis und romperi, ruptum gehört auch zur Wörterkenntniß und zwar, da die nicht nur in der Notiznahme von Wörtern besteht, ganz vorzüglich zur Wörterkenntniß. Und vorausgesetzt, daß der angehende Lateiner zu regelmäßigen Vocabellernen nicht früher angehalten werde, bis er ordentlich decliniren und passabel conjugiren kann, so geht das Lernen von Casus, Genus und a Verbo sammt dem Lernen des Wortes und seiner Bedeutung mit einem Male und auf einen Schlag. Und das fleißigen Vorsprechen des Lehrers muß das Büchlein mit Angabe der Dinge, die am Ende, wenn nur nicht im Ueberfluß gebraucht, auch nicht so abschreckend aussehen, redlich zu Hülfe kommen, sonst hat man nachher noch lange mit rapsi und rupsi zu thun.

Während wir ihm also herzlich danken, daß er die in dem ersten Festschal von Pfäfers eröffnete Aussicht so schnell hat in Erfüllung gelassen und mit großer Einsicht und Erfahrung ein vortreffliches Büchlein geliefert hat, welches gerade ein Bedürfnis war, fügen wir Bitte bei, er möge sich entschließen, in einer baldigen dritten Auflage das hier Gewünschte hinzuzufügen, oder, wenn die in den beiden Auflagen befolgte Manier ihre Anhänger zählt, gleich zwei Auflagen zu veranstalten, die eine mehr unsern Wünschen entsprechend, denn es sind Wünsche von sehr vielen. Daß wir in diesem Aufsatz so viel von eigenen Erlebnissen sprachen, geschah nur darum, weil wir so anschaulicher überzeugender die Nothwendigkeit und den Nutzen des Vocabellerns darthun zu können glaubten. Es ist eine Sache, deren Wichtigkeit allseitig genug anerkannt wird, die vielleicht ihre theoretischen, jedoch aber ihre praktischen Gegner hat, die aber an vielen Orten nur Mangel eines geeigneten Büchleins und einer tüchtigen Anleitung zum Gebrauche nicht mit dem Ernste behandelt wird, wie sie es verdient.

Marau im Februar 1854.

R. Rauchenstein.

Das Gesetz über den mittlern Unterricht in Belgien.

historisch und kritisch behandelt von Karl Arenz, Professor am königl. Athenäum in Maastricht.

Dritter Artikel.*

Der Gesetzentwurf vor den Kammern und dem Senate. Behandlung der Fragen wegen der Freiheit des Unterrichts und des Maßes der Berechtigung des Staates und der Gemeinde, am öffentlichen Unterrichte sich zu betheiligen.

Als ich im verflossenen Jahre den zweiten Artikel über den mittlern Unterricht in Belgien brachte und am Schlusse desselben verhiess, in dem folgenden Artikel eine ausführliche Darstellung der zwischen der belgischen Regierung und dem Clerus gepflogenen Unterhandlungen den Lesern der Pädagogischen Revue vor die Augen zu führen, konnte ich es nicht ahnen, daß ich die Lösung meines Versprechens so lange hätte hinauschieben müssen. Berufsarbeiten und Verhältnisse mancherlei Art, besonders aber die Verspändung meines Wortes wegen Fertigstellung dringender litterarischer Arbeiten veranlaßten mich, diesem Gegenstande meine Aufmerksamkeit bis dahin zu entziehen, wo ich mich wieder mit voller Muße demselben zuwenden konnte.

Es ist mir lange Zeit sehr schmerzlich gewesen, gerade vor einer Frage stehen bleiben zu müssen, welche in unsern Tagen eine so hohe Bedeutung gewonnen hat und nicht weniger eine politisch-socialer geworden ist, als sie eine der größten Schul- und Unterrichtsfragen ist. Nachdem ich aber jetzt die Arbeit wieder aufgenommen und meinen Blick durch das vorliegende Material habe schweifen lassen, und sowohl durch tiefliche Mittheilungen als eigene Anschauung meine Kenntnisse von dem belgischen Unterrichtswesen erweitert gesehen habe, bin ich sehr zufrieden, daß ich den aufgenommenen Faden bis heute liegen gelassen habe.

Meine früher bezeichnete Absicht, mich zuerst zu den Unterhandlungen zu wenden, welche zwischen der Staatsregierung und dem Clerus angeknüpft worden sind, um die Mitwirkung des letztern bei dem Unterrichte in den Staatslehranstalten zu erlangen, hat eine Abänderung in der Weise erfahren, daß ich dieselbe dann zur Ausführung bringen werde, wenn wir uns mit den Ansichten und Beschlüssen der Mitglieder der Kammern und des Senates hinsichtlich des constitutionellen Begriffes der Freiheit des Unterrichts und der Berechtigung des

* Päd. Revue XXX. S. 96 ff. XXXI. S. 177 ff.

Staates und der Gemeinden in Sachen des öffentlichen Unterrichts vertraut gemacht haben werden. Diese Abänderung hat mir darum zweckmäßig erschienen, weil jene Unterhandlungen mit der Sanction des Gesetzes nicht abgethan waren, sondern sich noch extramuros fortgesponnen und bis heute ihre Erledigung noch nicht gefunden haben.

Die jüngste Geschichte Belgiens zeigt uns eine ununterbrochene Kette von Kämpfen und Befehdungen zweier großen Parteien, worin sich die Masse des Volkes geschieden hat. Die constitutionelle Charte von 1830 ist es, welche den Funken der Zwietracht, wenn er einmal in der Asche ruhig zu verglimmen scheint, immer wieder erweckt und zur lodernden Feuer ansacht. Denn ebenso wie auf dem Nationalcongreß jenes Jahres die Volksvertreter bei der Ausarbeitung und Feststellung der Grundrechte zwei Parteien bildeten und bei ihren Arbeiten von ganz entgegengesetzten Ansichten ausgingen, treten die Kammermitglieder jedesmal bei den Unterhandlungen über die Ausführung der einzelnen Artikel der Constitution in dieselben Parteien zusammen und suchen immerfort ihren Grundsätzen Geltung zu verschaffen, wofür sie auf dem Congresse in der Arena gestanden. Diese parlamentarische Parteistellung hat auch bald das Volk bis ins innerste Mark durchdrungen und in beiden Heerlager geschaffen, welche wir unter der Benennung einer katholischen oder clericalen und einer liberalen Partei kennen. Diese Bezeichnungen sind sehr häufig falsch aufgefaßt und gebräuchlich worden, da man nämlich unter der liberalen Partei diejenige verstand, welche grundsätzlich dem Katholicismus entgegentreten und dem Wirken des Clerus jede freie, selbstthätige Entwicklung zu benehmen trachtete. Solche Erscheinungen sind aber bis jetzt in dem katholischen Belgien noch nicht hervorgetreten. Die liberale Partei ist heute nichts Anderes als eine politische, sie ist dieselbe, welche im Jahr 1830 dem Lande die Verfassung gegeben, und welche die durch die Constitution verbrieften Freiheiten durch ein starres Festhalten an dem Buchstaben der Verfassungsartikel fortan zu wahren gesucht hat. Die Minorität des Congresses glaubte die constitutionelle Auffassung von der Wirklichkeit des Staates und der Stellung der Kirche zum Staate, zur Gemeinde und zu den Einzelnen nicht adoptiren zu können, und da sie sich keinen zu specifisch-kirchlichen Standpunkt stellte und die Ansichten des belgischen Clerus vertrat, wurde sie die clericale genannt. Dieses ist bis auf den heutigen Tag dasselbe geblieben, und wir dürfen daher auch unter einem liberalen Ministerium nur ein solches verstehen, welches

mit der Constitution in der Hand jede Regierungsmaßregel ausführt und kein Haar breit davon abgeht, um der sogenannten clericalen Partei Zugeständnisse zu machen, und das ebenso auch keine Deutungen der Grundrechte zuläßt, welche die Rechte schmälern könnten, die dem Clerus verfassungsmäßig gesichert sind. Ein solches liberale Ministerium ist das Ministerium Rogier gewesen, welches das Unterrichtsgesetz von 1850 gegeben und welches dem Regierungssystem in Belgien die constitutionelle Grundlage unterbreitet und gesichert hat; ein solches liberale Ministerium ist das gegenwärtige, welches im November des verflossenen Jahres aus der Hand des Königs das Portefeuille übernahm.

Nach dieser Erörterung wenden wir uns zur Sache selbst.

Am 13. Februar 1850 trat Charles Rogier, der Minister des Innern, mit dem Gesetzentwurfe vor die Kammern. Den Parteien war dadurch das Signal zum Ausbruche gegeben. Von beiden Seiten wurden die Angriffe mit gleicher Hefigkeit geführt. Die öffentlichen Organe füllten ihre Spalten mit Besprechungen und Beurtheilungen des Entwurfes und schieden die beiden Heerlager, welche sich in der öffentlichen Meinung bereits gebildet hatten, nur noch schroffer von einander ab. Der Choragos der Regierungsorgane, die „Indépendance belge“, vertheidigte jedes Jota des Entwurfes, weil man bei dem Gesetze über den öffentlichen Unterricht, wie bei jedem organischen Gesetze, an dem Buchstaben der Verfassung festhalten müsse, die dem Staat die Verpflichtung auflege, öffentliche Lehranstalten zu gründen und zu unterhalten, und den Staat unabhängig von der Kirche hinstelle, woraus nothwendig folge, daß der öffentliche Unterricht außerhalb jedes Einflusses des Clerus bleiben müsse, und auch die Lehranstalten des Clerus außerhalb der Wirksamkeit des Staates.

Auf der andern Seite aber erhob sich eine entschiedene Opposition, welche besonders das Journal d'Anvers und das Journal de Bruxelles ihren Angriffswaffen gebrauchten. Das erstgenannte Organ nannte das Gesetz die Anbahnung der Irreligiosität, den Triumph des Barbaismus über die Civilisation, die Immoralität des Unterrichts, die permanente Revolution in Belgien. Das Journal de Bruxelles trat ebenso auf und führte die Journale der clericalen Partei, welche in Gent, Brüssel, Mons, Tournai und Namur erschienen, in seine Bahn.

Es kann jedoch unser Zweck nicht sein, den Parteiorganen in ihren verächtlichen Kämpfen zu folgen, und deshalb wollen wir nur noch, das begonnene Bild zu entfalten, einer Partei Erwähnung thun, welche das Gesetz vornehmlich vom staatsökonomischen Standpunkte, d. h.

sofern es das materielle Wohl des Landes berührte, angriff. Es ist die eine Partei, welche sich unter den Bewohnern Flanderns gebildet hat, sich schon seit lange von der wallonischen Bevölkerung dadurch unterschieden hatte, daß sie gegen die bestehende Regierung eine feindselige Stellung einnahm. Die Gründe sind von ganz besonderer Art; deshalb übergehen wir diese. Eins von ihren öffentlichen Organen, der „Démocrate Bode“, schleuderte am 17. März gegen den Minister einen höchst dominanten Artikel, aus welchem wir eine Probe mittheilen wollen: *

Die ministerielle Gesetzesvorlage wurde einer Commission von sieben Mitgliedern (section centrale), unter denen sich auch der Präsident der Kammer befand, zur Prüfung übergeben. Nach reiflicher und gründlicher Prüfung der einzelnen Artikel des Gesetzes, sofern sie nämlich der Constitution Rechnung tragen und mit den Bedürfnissen des Landes übereinstimmen, trat der Berichterstatter Dequesne am 31. März mit dem Commissionsgutachten vor die Kammern, und trug zugleich eine Reihe von Amendements vor, welche bei den Discussionen zu Rathe gezogen werden sollten. ** Dieser Commissionsbericht war der erste Triumph, den der Minister im Schooße der Volksvertretung feierte. Denn von den sieben Mitgliedern war nur ein einziges, Herr Devaux, welches verweigerte, dem Gesetze seine Anerkennung zu geben, und das der Commission ein Separatgutachten einreichte, damit es in den Bericht an die Kammern aufgenommen werde. Auf den Bericht, welcher am 1. April im Moniteur erschien, wie auch auf das darin enthaltene Separatgutachten werden wir später wieder zurückkommen.

Wegen der hohen Bedeutung des Gegenstandes, den der Entwurf

* »Fermiers, préparez vos bourses; les clubistes vont entièrement épuiser le pays; encore un million par an. Tous les Belges doivent devenir avocats (Disait s'ils seront alors plus heureux!) M. Rogier va créer en une fois 60 nouvelles colléges sous la protection des clubistes soi-disant libéraux et d'où seront bannis Dieu et ses serviteurs.

»On apprendra dans ces colléges à devenir savant sans étudier, à devenir riche sans travailler; en un mot, on y apprendra tout, on y enseignera tout, on y parlera de tout, excepté de la religion, de la justice, des devoirs et des bonnes mœurs.«

**In Beziehung hierauf äußert sich der Minister in der Eröffnungssrede über das Gesetz:

»La section centrale adopte dans son ensemble le projet du gouvernement; elle propose certaines modifications auxquelles le gouvernement peut se rallier....

behandelte, wurden die Kammerverhandlungen auf zehn Tage ausgesetzt, damit jeder Abgeordnete mit Ruhe und Muße über die Grundsätze der Gesetzesvorlage nachdenken könne. Zugleich wurde den Kammermitgliedern der Entwurf des Gesetzes über den mittlern Unterricht und das Gutachten der Centralcommission, an demselben Tage, wo es im Moniteur erschien, in ihre Wohnungen, ja selbst in die Provinzen, wohin sie abgereist waren, nachgeschickt.

Am 9. April waren die Ferien abgelaufen und der Minister des Innern eröffnete an diesem Tage die Verhandlungen mit der Motivirung der Grundsätze, welche ihn bei der Ausarbeitung des Gesetzes geleitet hatten und mit der Beweisführung, daß der Entwurf ein nothwendiger Ausfluß des Art. 17 der Constitution sei, und daß derselbe dem Clerus jede Einwirkung in den öffentlichen Unterricht habe verweigern müssen, weil dieß nothwendig aus der politischen Theilnahme des Staates von der Kirche, welche verfassungsmäßig verbrieft ist, her-gehe. Was den Unterricht selbst betrifft, den das Gesetz zu verwirklichen wolle, so sagt er: . . . „la loi a pour but, pour objet unique de procurer au pays, aux frais de l'Etat, le meilleur enseignement possible“. Und mit Beziehung auf die Lehrenden sagt er, daß das Gesetz denselben eine neue Existenz eröffnen solle, wodurch ihnen die Laufbahn sichert und ihr wissenschaftliches Leben in der Zukunft Früchte ernten könne. Ohne das Gesetz würden sie ihre akademischen Grade nutzlos verpfeifen, ihre Zeit, ihre Studien und ihr Geld verloren haben, denn bis jetzt sei der Unterricht die schlechteste Carriere gewesen, welche junge Leute hätten antreten können. „Alors“ sagt er, vous aurez fortifié, grandi, honoré l'état de professeur. Ce sera là un des excellents résultats de la loi.“

Nachdem Rogier sein dixi ausgesprochen und den Gesetzentwurf, voll Vertrauen auf die Zustimmung der Volksvertreter, * seinem Geschicke, welches es in den Kammern finden könnte, überlassen, wurde von der oppositionellen Seite die Frage, „ob dem Staate das Recht zustehe, Unterrichtsanstalten auf seine Kosten zu errichten und Unterricht zu ertheilen“, aufgeworfen und bestritten.

* „Pour moi“, schließt Rogier seine Rede, »je ne le mets pas en doute, cette loi qui est attendue depuis vingt ans, et qui est attendue avec une impatience chaque année croissante, cette loi sera accueillie avec reconnaissance; exécutée avec impartialité, avec loyauté; loin de devenir pour le pays une source d'irritation ou de discorde, cette loi viendra, avec toutes nos autres institutions, consolider le gouvernement, donner un nouveau ressort à l'esprit public et, j'espère, établir un nouveau lien d'union entre tous les Belges.“

Diese Behauptung aber, daß der Staat nicht unterrichten dürfe war ein Act der Consequenz, denn sie ging von denselben Mitgliedern der Kammern aus, welche im Jahr 1830 gegen die Fassung des Artikel 17 der Constitution gestimmt hatten. Dieser Act der Consequenz war jedoch am unrechten Orte, da der Artikel 17 in der Charte stand und folglich ohne gänzliche Längnung der Verfassung einer Abänderung nicht unterworfen werden durfte. Der Minister sagte in Beziehung hierauf in seiner Denkschrift, daß das Gesetz über den mittlern Unterricht sich an den Artikel 17 anschließe und sich innerhalb der Schranken halten müsse, welche dieser Artikel aufgestellt habe, und welche bereits bei der Regelung des höheren und niederen Unterrichtes Anerkennung gefunden hätten.

Der Bericht der Centralcommission vertrat dieselben Ansichten „*Pour ceux qui veulent une exécution fidèle et complète de la constitution, pour ceux qui sentent la nécessité d'une instruction publique, ils trouvent que le projet de la loi ne fait qu'accomplir les prescriptions au pacte fondamentale*“.

Die Opposition machte dagegen geltend, daß der Staatsunterricht

1. die durch die Constitution gewährleistete Freiheit des Unterrichtes zerstöre,
2. die Autorität des Staates in Sachen des Unterrichtes zu absolutistisch hinstelle und dem Staate die Centralisation und das Monopol des Unterrichtes übergebe,
3. die Freiheit der Gemeinde beeinträchtige und die Theilnahme derselben am Unterrichte illusorisch mache, so wie er
4. die Garantien der religiösen Erziehung vernichte.

Man wollte dem Staate nur das Recht einräumen, seine Wirksamkeit auf eine mehr oder weniger indirecte Ueberwachung des Unterrichtes und Bewilligung von Subsidien für einige Musteranstalten auszudehnen. Den Unterricht betrachtete man aber von der einen Seite als ein Attribut der Gemeinde und von der andern als einen Rechtstitel des Clerus.

Das eine Mitglied der Centralcommission, welches sich in Opposition gegen den Gesetzentwurf stellte, sagte, daß man bei der Ausarbeitung desselben den Geist, der den Nationalcongrès beseelt, verläugnet habe, daß man vielmehr zu dem Programm des Congrès libéral von 1830 übergegangen sei. Der Entwurf, so entwickelt er weiter, schmälere die Freiheit des Unterrichtes und achte die verschiedenen Meinungen nicht gleich und lasse allen Interessen die gleiche Protection nicht zu Theil werden, was eine Verletzung der Constitution sei.

Der Präsident des Congrès national, Herr de Gerlache, (Präsident

dent des Cassationshofes) diene der Oppositionspartei, obwohl er nicht mehr zur Kammer gehörte, zur Stütze. Wir lassen seine Ansicht unten folgen *

Destriveaux trat mit der Ansicht hervor, daß der Staat bei der unbeschränkten Freiheit, die der Privatunterricht genösse, der Nation Garantien für die Bildungshöhe leisten müsse. Wollte man aber dem Staate das Recht absprechen, Theil an der Freiheit des Unterrichtes zu nehmen, so würde man ihn seiner Vorrechte berauben und seiner wahren Verpflichtung entziehen. Der Staat sei nicht Herr, um nach eigener Wahl den öffentlichen Unterricht zu geben oder davon abzusehen.

Man suchte aber die Nothwendigkeit des öffentlichen Unterrichtes auf Kosten des Staates noch aus andern Gesichtspuncten zu beweisen, und besonders fand die Ansicht entschiedene Vertreter, daß die Nichtintervention des Staates zur Isolirung und Entwaffnung der Gesellschaft führe, weil sie den Unterricht ganz in die Hände des Clerus bringe. Von Seiten der Oppositionsmitglieder wurde dieses Monopol des Clerus willig angenommen, indem sie aussprachen, daß der Unterricht gemäß seiner innern Wesenheit und seiner hohen Sendung allein den Dienern der Kirche übergeben werden müsse. Selbst mußten die Worte des Evangeliums: „Gehet hin und lehret die Völker u. s. w.“, welchen man eine unrichtige Interpretation unterlegt hatte, dazu dienen, um der Behauptung Nachdruck zu verleihen, daß der Unterricht der Kirche allein zukomme.

Einer der heftigsten Gegner dieser Behauptung war der Graf Lehon, welcher die bekannte Convention de Tournay, wovon wir in unserem zweiten Artikel des Breiteren gesprochen haben, vereitelte. Am 22. April wandte er sich mit einer Rede an die Kammer, welche den Entwurf mit Kraft, Entschiedenheit und zerschneidender Logik vertheidigte und einen nicht minder gewaltigen und geistreichen Redner aus der katholischen Partei, den bekannten Volksredner Dechamps, auf den Rednerstuhl rief. Die beiden Reden dieser Staatsmänner gehören zu den hervorragendsten, welche die Annalen der Kammerverhandlungen über den Gesetzentwurf aufzuweisen haben. Lehon stemmt sich mit aller Kraft gegen das Monopol des Clerus, weil es den constitutionellen Begriff von der Freiheit des Unterrichtes

* Certes, personne ne saurait contester au gouvernement le droit de s'occuper de l'instruction publique. C'est une de ses plus belles prérogatives; c'est un de ses plus grands bienfaits; c'est un de ses premiers devoirs. . . . Mais peut-il transformer ce droit ou ce devoir en droit exclusif? Voilà toute la question. . . .

(de Gerlache, Hist. du royaume des Pays-Bas III. 47.)

aufhebe und die Constitution verlege. Die Constitution, sagt er, bekämpfe jedes *dissolvant actif de l'individualisme* und wolle die Kräftigung des Principes der Nationaleinheit. Zur Exemplification für seine Behauptung, daß das geistliche Monopol im Unterrichte sehr ungünstige Resultate für die Gesellschaft hervorrufe, dient ihm die Zeit, wo Maria Theresia über Belgien den Scepter führte, und wo der Unterricht sich gänzlich in den Händen des Clerus befand. „Vor 1773 gab es in unsern Provinzen zweiundsechzig Collegien, welche alle von religiösen Congregationen geleitet wurden. Der Prinz von Stahrenberg, welcher bevollmächtigte Minister zu Brüssel war, arbeitete unter Mitwirkung des Abbé Relis und des Herrn des Roches, welche beide Mitglieder der *Commission royale des études* waren, einen Bericht über den Zustand des Unterrichts aus. Da es zu weit führen würde, aus dem Rapport Auszüge mitzutheilen, welche unsere Frage berühren, wollen wir kurz den Inhalt desselben darlegen. Die öffentlichen Schulen wurden in jener Zeit von Jesuiten oder anderen Ordensgeistlichen geleitet. Der Unterricht war sehr schlecht. Die ganze Kenntniß der lateinischen Sprache beschränkte sich nach ein siebenjährigen Studienzeit auf das Verständniß einiger Verse des Virgil, einiger Zeilen aus Curtius und auf fünf oder sechs kleine Briefe des Cicero. Die meiste Zeit wurde mit Versesfabriciren und Anfertigung von Chronogrammen vertrieben. Alles, was den Geschmack bilden und das Urtheil schärfen konnte, wurde gänzlich vernachlässigt. Dagegen sprach man mit vieler Leichtigkeit Latein, aber, wie der Abbé Relis in einem andern officiellen Actenstücke sagte, so barbarisch, daß es von dem Latein aus der Zeit des Augustus so verschieden war, wie das Japanische und Chinesische von unserer Muttersprache.“

Diese Exemplification, so wahr sie auch in ihrem geschichtlichen Zusammenhange ist, können wir jedoch nur als einen historischen Beweis für das Nachtheilige des Monopols des Clerus gelten lassen; als solchen Beweis dürfen wir sie aber nicht annehmen, denn es ist nicht vertreten, daß die geistlichen Lehrer, gerade weil sie Geistliche, weil Ordensbrüder sind, von jeder Fähigkeit, den Unterricht nach den Anforderungen der Zeit einzurichten und denselben aus seiner Unvollkommenheit zu erheben, ausgeschlossen seien. Die gegenwärtige Zeit hat Beispiele, welche auch nicht sehr zahlreiche, dafür geliefert. Lehon sucht seinen historischen Beweis dadurch zu einem thatsächlichen zu machen, daß er von dem Wesen des Dogmas, dem Grundelemente des Glaubens ausgeht und dieses als ein stetig und unwandelbares bezeichnet. Diese Stetigkeit des Dogmas, so demstrirt er auf höchst merkwürdige und höchst sonderbare Weise fort, gibt dem Geistlichen die ganz besondere Fähigkeit, den Religionsunterricht

ertheilen, welcher gemäß seiner Unwandelbarkeit berufen sei, die Grundlage der moralischen Bildung zu sein; die Wissenschaft müsse aber den Weg des Fortschrittes verfolgen und könne deshalb bei den Geistlichen in seiner Fortentwicklung nicht begünstigt werden, vielmehr würde der wissenschaftliche Unterricht des Clerus bald eine stationärer sein, wie der religiös-dogmatische. * Der Nothwendigkeit des öffentlichen Unterrichts, angeordnet und geleitet durch den Staat, redet Lehon ferner aus dem Grunde das Wort, weil dadurch das Niveau des Unterrichts erhoben würde, um seine Sendung für die Gesellschaft zu erfüllen, die darin bestehe, daß er geschickt sei, fähige Männer zu bilden, welche die öffentlichen Aemter, die Magistratur, die Künste und die höheren Verkehrs- und Gewerbszweige erfordern.

Die Nothwendigkeit des auf Staatskosten ertheilten Unterrichts wurde ferner dadurch bewiesen, daß ohne die Intervention des Staates der mittlere Unterricht nicht allen Kindern gesichert sei. Ein Blick auf die Verhältnisse dieser Unterrichtsstufe vor der Ausführung des Gesetzes zeigt es zur Genüge, daß es für sehr viele Familienväter ganz unmöglich war, ihren Söhnen eine höhere Bildung zu verschaffen als die nothdürftige Elementarbildung in der Volksschule ihres Dorfes oder Städtchens, da diesem die Mittel fehlten, selbst ein Etablissement für die Mittelstufe des Unterrichts zu errichten. Nur in den größern Städten, wie wir dieß schon über gesehen haben, war es dem weniger bemittelten Familienvater gestattet, seine Kinder an dem Unterrichte einer Mittelschule Theil nehmen zu lassen. Rogier sagt in seinem Exposé des motifs, wo er den Artikel 7 des Gesetzes berührte, daß ohne den öffentlichen Unterricht den Familienvätern die Gewißheit nicht geboten werden könne, daß, wenn die Lehranstalt ihres Wohnortes einginge oder geschlossen würde, ihre Söhne den begonnenen Unterricht nicht gänzlich aufzugeben brauchten. Der Staat habe dagegen die Verpflichtung, seine Wirksamkeit dahin auszuüben, daß überall für den Unterricht gesorgt werde und die Familienväter, wenn Umstände sie veranlaßten, ihren Wohnort zu verlassen, an neuen Wohnorte ähnliche Lehranstalten fänden, auf welchen ihre Söhne den begonnenen Unterricht fortsetzen könnten.

Dumortier, ein Mitglied der Opposition, erkennt die Betheiligung des Staates am öffentlichen Unterrichte an, aber er will die Constitution so interpretirt wissen, daß sie dem Staate die Verpflichtung

* Eine ähnliche Ansicht finden wir im Berichte Dequesne's ausgesprochen, wo wir der Lehon'schen Deduction als Ergänzung beifügen wollen:

«L'enseignement des Jésuites, l'enseignement du Clergé ont leur esprit et leurs tendances. L'enseignement de l'Etat a aussi son esprit et ses tendances; cet esprit, c'est celui de la nation, d'où émanent tous les pouvoirs qui constituent l'Etat.»

auferlege, selbst Unterrichtsanstalten zu errichten und Unterricht zu theilen, denn ein solcher Unterricht kündige der Freiheit den Krieg an. Er nimmt den Artikel der Verfassung über die Presse als Vergleichungspunct, weil die Freiheit des Unterrichts und die Freiheit der Presse auf gleicher Linie ständen. „Räumt man dem Staate das Recht ein,“ so er, „Journale zu veröffentlichen, weil die Freiheit der Presse gewährleistet ist, so macht er der constitutionellen Freiheit, der Presse, eine Concurrency. Dieser Vergleich ist aber höchst unrichtig und hinkend, und es war zu erwarten, daß er seine Wirkung gänzlich verfehle.“

Dechamps, ein altes Mitglied des Nationalcongresses, zog am 22. April gegen das unbeschränkte Recht des Staates Unterrichtsanstalten zu leiten, noch weit schärfer zu Felde. Er war im Jahr 1834 Berichterstatter der Commission, welcher die Ausarbeitung des Unterrichtsgesetzes übertragen war. Damals hatte er die absolute Incompetenz des Staates in Sachen des öffentlichen Unterrichtes ausgesprochen. Diese Ansicht hielt er jetzt auch aufrecht und vertheidigte den Grundsatz, daß der Staat nur die großen Interessen der Gesellschaft, die Beförderung der Litteratur, der Wissenschaft und der Kunst und den Schutz der Religion und der Arbeit zu wahren habe. Wie nämlich der Staat nur dafür zu sorgen habe, daß das Brod der arbeitenden Classe nicht mangle, so habe er auch dahin zu wirken, daß dem Volke diese geistige Nahrung nicht abgehe. Demnach müßten wir die Einwirkung des Staates auf die geistige Sphäre des Volkes als außerhalb der Wirksamkeit des Staates liegend ansehen. Öffentliche Lehranstalten einrichten, wäre nichts Anderes, als Nationalateliers des Unterrichtes gründen, wie es in Frankreich unter Ledru-Rollin und Louis Blanc Nationalarbeitstätten errichtet habe. Um seinen Behauptungen einen festen Haltspunct zu geben, stellt er in Abrede, daß die Verfassung das Recht des Staates, Unterricht zu erteilen, nicht ausgesprochen habe. Auf dem Congreß sei die Ansicht aufgeworfen worden, daß der Artikel 17 der Verfassung die Beförderung und Hebung des Unterrichtes, nur die indirecte Wirkung auf denselben von Seiten des Staates bezwecke.

Es konnte nach dieser Darlegung nicht auffallend erscheinen, wenn Dechamps die Vermittlungsansicht des Ministers van Hoorebeke, welche dieser am 20. April ausgesprochen hatte, von sich wies. Van Hoorebeke sprach nämlich die Ansicht aus, daß der Staat nicht Unterricht errichten dürfe und auch durch die Vorlage des Gesetzes nicht unterrichten wolle *à titre de souverain*, sondern *à titre de protecteur*. *

* Diese Ansicht beruht auf derselben Basis, wie die, welche der französische Staatsmann, der Herzog von Broglie, in der Pairskammer im Jahr 1844 ausgesprochen

Ganz im Sinne der Oppositionspartei demonstirte Karl de Brouckere, der gegenwärtige Bürgermeister von Brüssel und ein sehr namhaftes Mitglied des Congrès national und der liberalen Partei, den Begriff des Artikel 17 der Constitution. Dieser Staatsmann, welcher auf dem Congreß der Berichterstatter der Commission war, die den Titel I der Verfassung zu bearbeiten hatte, sagte, daß die Constitution den Staatsunterricht nicht gebietend verlange, und daß die Commission auch mit Ausnahme eines Mitgliedes dieser Meinung gewesen sei. * Der Congreß sei viel zu weise und viel zu klug gewesen, als daß er die Zukunft hätte fesseln wollen; er hätte vielmehr dahin gestrebt, die Gesetzgebung in ihren Handlungen nicht zu beschränken. Der Abgeordnete von Brüssel stellt die Berechtigung des Staates am öffentlichen mittleren Unterrichte aber noch darum in Frage, weil für diese Unterrichtssphäre das Individuum zu sorgen habe, da es allein in dem Willen desselben liege, sich diese Schulbildung zu verschaffen. Anders sei es mit dem Elementarunterrichte, wofür der Staat darum zu sorgen habe, weil er jedem Bürger ohne Unterschied nöthig sei, und anders sei es mit dem höhern Unterrichte, da der Staat dadurch für die Höhe der Wissenschaft und Litteratur Sorge tragen müsse. Er tritt dennoch der Einrichtung von Staatsanstalten für mittleren Unterricht nicht entgegen, indem er die Ansicht ausdrückt, daß eine Vereinigung der beiden Parteien, ohne an der Constitution ein Jota zu verwischen, dadurch möglich sei, daß man dem Entwurf von 1834, der auch durch Kögier vorgelegt worden war, adoptire und demgemäß zwei oder drei Muster-athénées und eben so viele Gewerbeschulen errichte.

Dieser Vereinbarungsvorschlag fand aber bei der liberalen Partei

»Le droit d'enseigner n'est point, aux mains de l'Etat, l'un de ces droits éminents, l'un de ces attributs du pouvoir suprême qui ne souffrent aucun partage. Tout au contraire, en matière d'enseignement, si l'Etat intervient, ce n'est point à titre de souverain, c'est à titre de protecteur et de guide; il n'intervient qu'à défaut des familles, hors d'état, pour la plupart, de donner aux enfants dans leur propre sein une éducation purement domestique; il n'intervient que pour suppléer à l'insuffisance des établissements particuliers, pour les remplacer, pour les susciter là où ils manquent, pour les seconder là où ils cristent, pour y tenir élevé le niveau des études, pour leur prêter secours au besoin et leur servir de point d'appui.«

... Une seule (objection dans la section centrale) avait demandé une réaction plus large du second paragraphe (de l'article 17) craignant qu'on ne tirât de la rédaction primitive la conséquence obligée d'un enseignement aux frais de l'Etat.

K. de Brouckere, Sitzung vom 13. April.

keinen Wiederhall und trennte den Redner in diesem Punkte von seiner Parteigenossen. Bei der clericalen Partei fand er aber eine um so willkommene Aufnahme, da ihr eine weitere und freie Wirksamkeit auf den Gebieten des Unterrichts eingeräumt war, als sie nach der Annahme des Gesetzentwurfes erwarten durfte. Sie unterstützte den Antrag de Brouderes mit aller Entschiedenheit, da sie fest vertraute, daß ein Mann von hoher politischer Bedeutung und solcher Popularität und regierungsfreundlicher Stellung, wie Karl de Brouderes, den Knoten zerhaue würde. Die liberale Partei konnte aber in eine solche Forderung nicht einwilligen, wenn sie den Artikel 17 nicht einer Interpretation unterwerfen wollte, welche mit der wahren constitutionellen Auffassung desselben in offenem Widerspruche stand. Der Artikel 17 überträgt dem Staate das Attribut, sich mit dem öffentlichen Unterricht zu befassen und ihn auf Kosten des Staates zu unterhalten. Bei der Ausführung eines Artikels der Verfassung muß das zur Geltung kommen, was in deutlichen Worten verbrieft ist; darauf Rücksicht nehmen, was früher Mitglieder bei der Ausarbeitung nicht haben bestimmt hineinlegen wollen, um sich leicht durch die Parteien hindurchzuwinden, oder um sich für die Ausführung desselben Hinterthüren offen zu halten, muß ganz und gar verworfen werden. Denn gehen die Vertreter so weit, daß sie zu Gunsten von Parteiinteressen darin einwilligen, die klaren Worte der Verfassung einer Zweideutigkeit zu unterwerfen und daraus eine willkürliche Erklärung hervorzuholen, so verletzen sie die Constitution unter dem Scheine der Heilighaltung derselben, und — sie machen sich der Heuchelei schuldig.

Die Beweggründe, weshalb die Oppositionspartei die Einwirkung des Staates auf den öffentlichen Unterricht in Frage stellte, sind:

1. Der Gesetzentwurf erhebt die Autorität des Staates auf den Gebieten des Unterrichts.
2. Der Gesetzentwurf schafft durch diese Erhebung der Autorität des Staates die Centralisation des öffentlichen Unterrichts und zugleich mit dieser das Monopol des Staates.

Gegen diese Behauptungen trat der Minister des Innern, Ch. Rogier, entschieden auf, wie wir dieß bereits oben gesehen haben. Die Mitglieder der Centralcommission wiesen auf dieselbe Weise diese Angriffe der Opposition von sich. Der Commissionsbericht des Herrn Dequesne ist sehr richtig und unbestreitbar, daß der Staat nach Artikel 14 und der belgischen Charte, wodurch die Freiheit des Cultus und des Gewissens und nach Artikel 16, wodurch die Rapportverhältnisse zwischen dem Staate

und der Kirche, und nach Artikel 25 und 108, wodurch die Ausübung der öffentlichen Macht begrenzt ist, das Gesetz erlassen müsse. * Hierdurch wird jede Macht, welche sich im Staate befindet, in ihrer Freiheit belassen und die Concurrenz der Betheiligten am öffentlichen Unterrichte ist nicht aufgehoben.

Ganz im Widerspruche mit dieser Darlegung sprach sich das Oppositionsmitglied der Centralcommission in seinem Separatprotokolle aus, welches, wie schon bemerkt, dem Commissionsberichte beigelegt wurde. Die Behauptung, daß der Entwurf eine Centralisation bezwecke, welche notwendig zu einem Monopol führen müsse, trat in diesem Separatgutachten wieder an die Spitze. Es könne nicht geläugnet werden, heißt es in demselben weiter, daß, wenn das zweite Alinea des Artikels 17 im Sinne des Entwurfs gedeutet werde, man dem Gouvernement die Freiheit einräume, den öffentlichen Unterricht der Willkühr von Ordonanzen und Beschlüssen, wie dieß unter der holländischen Regierung

* Wir glauben die angeregten Artikel der belgischen Verfassung hier anführen zu müssen:

Artikel 14. La liberté des cultes, celle de leur exercice public, ainsi que la liberté de manifester ses opinions en toute manière, sont garanties, sauf la répression des délits commis à l'occasion de l'usage de ces libertés.

Artikel 15. Nul ne peut être contraint de concourir d'une manière quelconque aux actes et aux cérémonies d'un culte ni d'en observer les jours de repos.

Artikel 16. L'Etat n'a le droit d'intervenir ni dans la nomination, ni dans l'installation des ministres d'un culte quelconque, ni de défendre à ceux-ci de correspondre avec leurs supérieurs et de publier leurs actes, sauf, en ce dernier cas, la responsabilité ordinaire en matière de presse et de publication.

Artikel 25. Tous les pouvoirs émanent de la nation. Ils sont exercés de la manière établie par la constitution.

Artikel 108. Les institutions provinciales et communales sont réglées par la loi. Ces lois consacrent l'application des principes suivants:

1^o. L'élection directe, sauf les exceptions que la loi peut établir à l'égard des chefs des administrations communales et des commissaires du gouvernement près des conseils provinciaux.

2^o. L'attribution aux conseils provinciaux et communaux de tout ce qui est d'intérêt provincial et communal, sans préjudice de l'approbation de leurs actes dans les cas et suivant le mode que la loi détermine.

3^o. La publicité des séances des conseils provinciaux et communaux dans les limites établies par la loi.

4^o. La publicité des budgets et des comptes.

5^o. L'intervention du roi ou du pouvoir législatif, pour empêcher que les conseils provinciaux et communaux ne sortent de leurs attributions et ne blessent l'intérêt général.

gewesen, zu überantworten. Die Centralisation sei auch noch gefährlich für den Staatskörper, weil sie den mittleren Unterricht allen wechselnden politischen Meinungen des Gouvernements aussetze und weil sie zu Socialismus führe, indem sie die Intelligenz bevormunde, und die Herrschaft der Regierung über die Gewissen stelle.

Dechamps sucht das Monopol des Staates noch dadurch beweisen, daß der Entwurf außer den zehn Athenäen und fünfzig Bürgerschulen noch Ackerbauschulen errichten wolle, deren Lehrprogramm seinem litterarischen Theile fast dasselbe böte, was die Bürgerschulen, sich nur durch das Fachwissenschaftliche von ihnen unterschieden. Der Commissionsbericht gibt aber hierauf die gründliche Antwort. Der Staat sagt der Bericht, beanspruche nur zehn Athenäen, welche schon seit längerer Zeit Beweise ihres Bestehens geliefert hätten, und fünfzig écoles moyennes von denen bereits achtunddreißig beständen; was die übrigen zwölf hinzugefügten Bürgerschulen beträfe, so liege die Errichtung derselben den Bedürfnissen des Landes begründet.

Ein Blick auf die Beschaffenheit des Landes muß darüber näher Aufschluß geben. In Belgien befindet sich eine große Anzahl von Dörfern (bourgs), welche in Rücksicht auf die Zahl ihrer Bewohner den Städten gleich gestellt werden müssen und auch von denselben ganz unabhängig sind. Es kann aber nicht vorausgesetzt werden, daß sich in diesen Ortschaften eine hinreichende Anzahl von Familien befindet, welche eine Lehranstalt von höherem Range errichten können, und es ist darum zu erwarten, daß die Schüler genöthigt sind, den Unterricht außerhalb ihrer Gemeinden zu suchen. Aber von dieser Gelegenheit können nur Familienväter reicher Gemeinden Gebrauch machen; die unbemittelten Söhne bleiben von dem Rechte, die Wohlthaten des öffentlichen Unterrichtes zu genießen, ausgeschlossen. Bei der Einrichtung des öffentlichen Unterrichtes muß aber den Wünschen und den Bedürfnissen Aller Rechnung getragen werden.

Frage man nun noch nach diesen Erörterungen: „Hat der Entwurf eine Concurrenz auf Tod und Leben mit den Lehranstalten des öffentlichen Unterrichtes, hat er die Absorption aller nicht staatlichen Lehranstalten sowohl der geistlichen als weltlichen, bezwecken wollen?“ so antwortet uns mit den Worten des Ministers Rogier, welche uns die gedruckten Kammerdebatten des Jahres 1841 aufbewahrt haben:

„Je veux que l'instruction donnée aux frais de l'Etat, et offerte toute espèce de garanties aux pères de famille, soit florissante. Je n'entends point qu'elle fasse une concurrence mortelle aux établissements d'enseignement privé; loin de là, je crois qu'il est de l'intérêt du pays, qu'il est même dans ses mœurs que

établissements d'enseignement libre existent, et que ceux qui existent florissants soient maintenus; quant à moi, je leur prêterai toujours le concours de mes vœux et de mes actes, au besoin“.*

Wenden wir uns nun zu dem andern Streitpuncte, welcher die Stellung der **Gemeinden** zum öffentlichen Unterrichte betrifft.

Die Stimme der Opposition, welche sich in der Centralcommission, wie auch aus der Minorität der Kammern vernehmen ließ, bestritt den Gesetzentwurf, weil er die Freiheit der Gemeinden beeinträchtige und die Theilnahme derselben am öffentlichen Unterrichte illusorisch mache.

Die Centralcommission gab der Fassung des Artikel 6 des Entwurfes, wie auch den Artikeln 28, 29, 30, 31 und 32 ihre vollste Zustimmung, weshalb wir auf die Ansichten dieser Commission nicht näher eingehen wollen.

Das Exposé des motifs des Ministers, welches alle Angriffe, die bisher gegen die Ansichten des Ministeriums gemacht worden waren, der Reihe nach zu entkräften suchte, legte in deutlichen und klaren Worten dar, daß die Staatsregierung die Stellung der Gemeinden zum öffentlichen Unterrichte mit der Verfassung in der Hand nicht anders haben kommen können, als dieß durch den Entwurf geschehen sei. Der Minister entwickelt dieß folgendermaßen: „Nachdem das Wort „Staat“ im Sinne der Gesamtheit der Mächte und der constitutionellen Institutionen des Landes interpretirt ist, muß die Wirksamkeit des Gesetzes über den öffentlichen Unterricht sich auf alle Schulen ausdehnen, welche auf Kosten einer öffentlichen Cassé unterhalten werden, sie seien Provinzial- oder Centralanstalten, und nur die Privatlehranstaltungen bleiben außerhalb des Kreises seiner Wirksamkeit. Es ist billig und natürlich, daß das Gouvernement, welches eine Anstalt errichtet und unterhält, die erste Autorität darüber ausübt. Ein Theil der Verwaltung und Beaufsichtigung verbleibt den Gemeindevorstehern, nach Maßgabe der Kosten, welche ihr durch das Gesetz auferlegt werden. Im Falle, daß der Staat nur ein subsidium gibt, bleibt das Uebergewicht bei der Administration der Lehranstalt auf Seiten der Gemeinde. Wenn aber das Gouvernement

* In ähnlicher Weise sprach sich Ch. Faides, Mitglied des gegenwärtigen Cabinetes, in einer Denkschrift an die Académie royale de Belgique aus. Seine Worte sind: „L'Etat doit donner un enseignement type, qui, en excitant une véritable émulation, épargne au pays les désastreux résultats d'une concurrence aveugle.“

sich gar nicht materiell dabei betheiligt, so übt es im Interesse des gemeinen Wohles über die Anstalt nur eine Art von Vormundschaft (tutelle) aus."

Wir wollen uns hier nicht auf eine Darlegung einlassen, zu beweisen soll, daß die beregten Artikel des Gesetzentwurfes nothwendige Folgerungen aus dem Artikel 125 der Verfassungsurkunde seien, da in unserem zweiten Artikel bereits seine Stelle gefunden hat. Das wollen wir untersuchen, was der Gesetzgeber durch die Artikel 6 zu erreichen gesucht hat. Der Artikel 6 * sagt, daß alle Beschlüsse *conseils communaux*, sofern sie die Errichtung einer Mittelschule betreffen, der Genehmigung der *Députation permanente du conseil provincial* unterworfen seien. Es liegt auf der flachen Hand, daß diese Bestimmung den Zweck hat, zu verhindern, daß keine Gemeinde ohne wohl anerkannten Nutzen bedeutende Ausgaben mache. Hiemit sei aber nicht gesagt, die Beaufsichtigung, welche der öffentlichen Macht hinsichtlich der Errichtung von Gemeindeschulen übertragen ist, sich auf alle Handlungen der Gemeindeverwaltungen beziehe, denn sonst würden wir der Vernichtung der Freiheit der Gemeinde das Wort reden, was aber so wenig mit unsers Anfsichten als mit denen des Herrn Rogier verträglich ist. Denn, wie wir gesehen haben, ist des Ministers Ansicht, daß nach Maßgabe der Subsidien, welche eine Gemeinde zur Unterhaltung einer Schule für die Mittelsstufe des Unterrichtes hergibt, das Maß der freien, selbstständigen Verwaltung dieser Lehranstalt zu bestimmen sei. Dieß findet auch seine Begründung und Begründung in dem zweiten Alinea des Artikel 6, wonach den Gemeinden eine Frist von sechs Monaten ***, d. h. von dem

* Art. 6. 1. Al. Les résolutions des conseils communaux, portant fondation d'un établissement d'instruction moyenne, sont soumises à l'approbation de la députation permanente du conseil provincial, sauf recours au Roi, en cas de refus.

** Der conseil provincial ist in seinem Wesen ganz mit den preussischen Provinziallandtagsversammlungen zu vergleichen. Die Mitglieder des conseil kommen jährlich einmal alle zusammen, und nach dem Schlusse der Sitzungen bleibt ein Ausschuss aus der Mitte der Provinzialstände gewählt ist, zur Fortführung der Geschäfte. Dieser Ausschuss ist die *députation permanente*.

*** Art. 6. 2. Al. Les communes auront à décider, dans les six mois, si elles entendent maintenir les établissements d'instruction moyenne, dans lesquels intervient, soit directement, soit indirectement, et dans quelle catégorie elles veulent les faire rentrer. Ces résolutions sont soumises à l'avis de la députation permanente du conseil provincial et à l'approbation du Roi. Toutefois l'approbation de la députation permanente suffit pour le maintien des établissements exclusivement communaux, sauf recours au Roi, en cas de refus.

an gerechnet, wo das Gesetz sanctionirt sein würde, zugestanden wurde, um sich zu entscheiden, ob sie ihre Mittelschulen aufrecht erhalten und in welcher Kategorie sie fortan dieselben betrachteth aben wollten. Diejenigen Gemeinden, welche aus eigenen Mitteln und ohne jedes Subsidium des Staates ihre Lehranstalt unterhalten wollten, sollten in der Administration derselben ganz freie Hand haben (Artikel 30). Dafür mußten sie zwei Bedingungen zu erfüllen übernehmen, nämlich 1. die Beschaffung eines passenden Locales nebst der vollständigen Einrichtung und Unterhaltung desselben, und 2. die Gewährleistung eines nützlichen und dauernden Unterrichtes, der nach Artikel 7 nicht beliebig in die Hände anderer Körperschaften oder jedes andern Dritten übergehen durfte und seine Wirksamkeit auf die ihm angewiesene Sphäre auszudehnen hatte. * Hiesür waren die Gemeindeverwaltungen verantwortlich gemacht; und dennoch wird es Keiner zu behaupten wagen, daß dadurch der Freiheit der Gemeinde Abbruch gethan sei, obwohl dieß von der Minorität der Kammer und dem öffentlichen Organ derselben ausgesprochen worden ist **.

Die Staatsregierung hat diese Bedingungen im Interesse der allgemeinen Wohlfahrt, im Interesse der Familienväter, welche ihren Söhnen eine höhere Bildung verschaffen wollen, als die Volksschulen zu geben vermögen, stellen müssen; sie hat sie ferner geben müssen, um die Lehrer zu schützen, daß sie sich nicht durch ein Uebertragen der Lehranstalt an andere lehrende Körperschaften in ihrer Existenz bedroht sehen, und endlich um die örtlichen Finanzen geordnet zu erhalten.

In der Eröffnungsrede beweist der Minister das Unrichtige und Angerechte der Beschuldigung, daß der Staat durch das Gesetz die Freiheit der Gemeinde beschränke. Bis jetzt, sagte er, seien alle Schulen in den Händen des Clerus gewesen und nicht drei Lehranstalten seien zu finden, welche außerhalb des Einflusses des Clerus ständen ***. Es

* Art. 7. Les provinces ou les communes ne peuvent déléguer à un tiers, en tout ou en partie, l'autorité que les lois leur confèrent sur leurs établissements d'instruction moyenne.

** Journal de Bruxelles vom 7. März 1850: »Nous avons avancé que le projet était «une audacieuse confiscation» de la liberté communale«.

*** Zur Ergänzung dieser Darlegung des Ministers wollen wir hier einige That- sachen folgen lassen.

Bei der Eröffnung der Debatten wurde den Mitgliedern der Kammer eine Menge Petitionen überreicht, wodurch gegen die durch den Entwurf gemachte Beschränkung der Freiheit der Gemeinden protestirt wurde. Diese kamen meist aus Städten, Dörfern und kleinen Ortschaften, welche sich factisch ihrer Rechte und Freiheiten zu Gunsten des Clerus begeben hatten. Obenan stand ein Protest einer Anzahl von Bewohnern von Courtrai, woselbst der Gemeinderath sein Schulgebäude nebst einem Subsidium

sönne demnach nur unter solchen Verhältnissen, wo die Gemeindevverwaltung nichts zu thun hatte, als Subsidien herbeizuschaffen, von einer Beschränkung der Freiheit der Gemeinde gesprochen werden. Ganz Gegenſatz zu dieſer Lage der Dinge erſchienen die Anordnungen, welche nach dem Entwurfe genommen werden ſollten. Auf Grund deſſen tranſigirt nämlich der Staat mit der Gemeinde: er bietet ihr Subſidien an gegen einen Antheil an der Adminiſtration; er begibt ſich ſeines Anſpruches auf die Theilnahme an der Adminiſtration, wenn die Gemeinde auf jegliches Subſidium verzichtet. Hiernach hat unſere Daſſurhaltung die Regierung ſolche Maßregeln getroffen, welche die Freiheit der Gemeinden, die in Sachen des Unterrichtes biſher beſchränkt, wenn aufgehoben war, wieder herſtellen. Trozdem konnte es aber nicht unterbleiben, daß die Redner der oppoſitionellen Partei die Darlegung des Miniſters beſtritten. Die Einwürfe welche von ihnen gegen das Geſetz erhoben wurden, wollen wir in der Kürze durchlaufen.

Ein Mitglied der Kammer, Dümortier, ſtellte die Behauptung

dem Clerus übertragen und dafür nicht einmal das Recht des Controllirens vorbehalten hatte. Der Gemeinderath von Grammont hatte auch Proteſt erhoben, obgleich er die Gemeindegſchule dem Biſchof von Gent abgeſtanden hatte. Ebenſo auch eine Petition von Mecheln ein, welche auch die Freiheiten und Rechte der Gemeinde geſchützt wiſſen wollte. Aber ſchon am 1. Auguſt 1840 hatte die Verwaltung alle Rechte, die ſie über das Gemeindecollég ausüben durfte, an den Erzbischof abgetreten. Eine Adreſſe ähnlichen Inhaltes erließ auch der Gemeinderath von Lüttich ſchon am 14. Auguſt 1837 auf dem Wege eines Vertrages von ſeinem Antheile an den Unterrichtsaniſtaltten zu errichten und zu leiten, Abſtand genommen hatte. Daß wir nicht uninteressant halten, die Verträge, welche die Gemeindeverwaltungen von Mecheln und Löwen mit dem Clerus abgeſchloſſen haben, kennen zu lernen, geben ſie in ihrem wörtlichen Zuſammenhange.

1. Vertrag des Gemeinderathes von **Mecheln** mit dem Erzbischofe:

»1^o. De ſupprimer le collége communal tel qu'il eſt établi aujourd'hui.

»2^o. De ſupplier S. Em. le cardinal-archevêque, de vouloir organiser ſon patronage un collége d'externes où les jeunes gens, et notamment ceux de la ville, recevraient l'inſtruction humanitaire, et ce aux conditions ſuivantes:

»A. La direction pleine et entière de l'établiſſement, tant ſous le rapport de la nomination et de la révocation des professeurs, l'admiſſion et le reſort des élèves, que ſous tout autre, ſera laſſée à S. Em. le cardinal ou ſon délégué.

»B. La ville affectera à l'érection de cet éſtabliſſement les bâtimens de l'ancien zenbourg qui ont précédemment ſervi au collége.

»C. Tout le mobilier de la chapelle, tout le mobilier et le matériel des classes ainſi que tout le mobilier néceſſaire pour le logement et le ménage du chef de l'éſtabliſſement et des professeurs y attachés, tels qu'ils exiſtent actuellement, ſeront mis à la diſpoſition de ladite direction.

»La ville ſoignera l'entretien de tout le bâtiment et en paiera toutes

f, daß der Gemeinde die Leitung des mittlern Unterrichts hõre. Weit entfernt davon habe der Entwurf den Unterricht der Gemeinde gänglich entzogen und ihr statt dessen ein Drittel der Unterhaltungskosten zu zahlen auferlegt. Dieses Octroi habe man der Gemeinde dadurch sparen können, daß man sie in ihrer Freiheit belassen habe, denn die Gemeinde könne einen guten Unterricht durch gewisse Uebereinkünfte mit dem lehrenden Genossenschaften kostenfrei erhalten. Dieß sei jedoch durch den Artikel 7 des Entwurfes unmöglich gemacht, da der Gemeinde Befugniß versagt ist, mit einem Dritten zu contrahiren. Deshalb wirft er es, daß die Handlungen der Gemeinde der Zustimmung der Provinzialstände unterworfen seien; denn dadurch, daß diese Handlungen Gesetzeskraft erhielten, könnten sie auch nur durch ein Gesetz wieder annullirt werden, und der Begriff von der Freiheit der Gemeinde sei zerstört gemacht.

Dieser Argumentation haben wir jedoch die Ansicht zweier Redner gegenzusetzen *. Die Gemeinde und die Provinz, sagen sie, haben die

contributions publiques qui en seront dues. L'entretien du mobilier sera supporté par l'établissement.

»D. Il sera payé annuellement par la ville au chef de l'établissement ou à son autre délégué de S. Em., à titre de subside, une somme de douze mille francs à l'effet de couvrir tous les frais en général de l'établissement autres que ceux portés à charge de la ville par l'article précédent.«

2. Vertrag der Stadt Löwen mit dem Rector der Universität:

»Art. 1er. L'Université s'engage à donner, dans l'intérêt de la ville de Louvain, un enseignement moyen propre à préparer les jeunes gens aux études académiques, et à procurer des connaissances utiles à ceux qui se destinent aux arts, au commerce et à l'industrie.

»Art. 2. La ville s'engage à donner à l'Université la jouissance gratuite d'un local convenable pour y établir un internat de cinquante élèves et un externat de cent.

»Le local sera approprié aux frais de la ville.

»Art. 3. Les grosses réparations et les contributions foncières de cet établissement sont à charge de la ville.

»Art. 4. Elle fournira le mobilier jusqu'à concurrence de la somme de dix mille francs.

»Art. 5. Elle donnera, en outre, un subside annuel de dix mille francs, destiné spécialement pour payer les traitements du personnel.

»Art. 6. La ville conserve la propriété des biens meubles et immeubles dont elle aura donné la jouissance à l'Université.

»L'Université, de son côté, conserve la propriété des biens meubles et immeubles, acquis et à acquérir par elle pour le collège.

»Art. 7. Tout ce qui concerne le personnel, l'enseignement et la discipline particulière du collège, est soumis à la direction de l'Université.«

* Julien und Delfosse.

Bilag. Revue 1854 1re Abtheil. b. Bd. XXXVII.

Verpflichtung, gesetzlich zu handeln; sie haben der Gesellschaft und dem Staate gegenüber die Pflicht, gute Bürger heranzubilden. Will man nun, daß sie dieser Verpflichtung wirklich nachkommen, so muß dem Staat das Recht eingeräumt werden, darüber zu wachen, daß sie auch geeigneten Mittel anwenden, um ihre Sendung zu erfüllen, und im Falle, daß dies nicht geschieht, muß es ihm zustehen, Mißbräuchen entgegenzutreten.

Der Gesetzgeber hat zu diesem Zwecke noch ein bureau d'administration gewählt. Dieses geht aus der Gemeindeverwaltung hervor und hat bedeutende Rechtstitel, worunter wir besonders hervorheben, daß das Reglement über die innere Einrichtung aufzustellen und für Erfüllung desselben zu wachen hat, und daß es bei der Ernennung der Professoren befragt werden muß. Dieses bureau d'administration ist das Zwischenglied zwischen der Gemeinde und der Regierung; diese liegt durch sie ihre Interessen gesichert, und die Freiheit der Gemeinde ebenso so wenig verkürzt, als die Freiheit des Gouvernements, da es seine Ingenieure allein aus den Zöglingen dieser Schulen nehmen kann.

Um eine Einigung der beiden Parteien der Kammermitglieder zu bahnen, schlug de Brouderie ein Amendement zu Artikel 6 vor.

Les résolutions des conseils communaux portant fondation d'instruction moyenne, sont soumises à l'approbation de la députation permanente du conseil provincial, conformément à l'article de la loi communale. — Die Bestätigung des Königs, welche Artikel 6 vorschreibt, ist durch dieses Amendement beseitigt. De Brouderie fügt seinem Amendement bei, daß das Gouvernement, wenn es die Bestätigung des Königs fordere, einen Fehler begehe; dagegen sei es mit seiner Stellung in dieser Sache vereinbar, wenn es sich zur Ausführung von Beschlüssen und Vorschlägen auf die Genehmigung der permanenten Deputation beschränke, denn diese bestehe aus freien Rathschaften, gehe aus dem Wahllacte hervor und vertrete die verschiedenen Ansichten des Landes.

Dieser Vermittlungsvorschlag fand jedoch keine hinlängliche Anzahl von Anhängern. Dagegen wurden die Artikel 5, 6 und 7 im Sinne des Entwurfes, jedoch in präciserer Fassung angenommen.

Sehen wir nun noch einmal auf das Erörterte zurück, so sehen wir, daß der Artikel 31 der Gemeinde das auferlegt, was mit Artikel 1 der Verfassung in nothwendigstem Zusammenhange steht, d. i. die Bestätigung des Königs in Sachen, worüber ein Gesetz erlassen werden

Die Ansichten der Majorität der Kammer fanden bei dem Senate eine entschiedene Anerkennung, und es konnte auch, nachdem der Gesetzentwurf seine Feuerprobe durchgemacht hatte, nicht anders erwartet werden, als daß die Mitglieder des Senates in bedeutender Mehrheit ihr Siegel an diese so lange ersehnte Gesetzesurkunde hesteten.

Gerade wie in der Kammer der Berichterstatter zur Ermuthigung der Minister und ihrer Anhänger, der Vorkämpfer für die Rechte und Freiheiten der Constitution, dem Entwurfe seine Zustimmung gab, so sprach sich auch der Berichterstatter der Commission aus, welche der Senat zu Prüfung des Entwurfes ernannt hatte. Dindal entwickelte in dem Commissionsgutachten die Grundsätze, welche ihn und seine acht Collegen, denen der Entwurf zur Prüfung übergeben worden war, bei ihrer Arbeit geleitet hatten. Wir fassen sie in der Kürze zusammen.

Der Unterricht in den mittlern Schulen muß auf das ganze Leben des Menschen seine Wirksamkeit ausdehnen. Er muß darum zugleich social und politisch, d. i. er muß principiell moralisch und religiös sein und in Harmonie mit den Gesetzen und den vaterländischen Sitten stehen, welche im Jünglinge eine Anhänglichkeit an sein Vaterland und an die Institutionen des Landes begründen. Hierzu ist das Zusammenwirken der Gemeinde, des Staates und der Kirche nöthig. Die Theilnahme der Gemeinde an der Einrichtung und Leitung der Mittelschulen ist darum unentbehrlich, weil durch dieselbe die Anhänglichkeit an den heimathlichen Boden tief in die Herzen der Zöglinge eingepflanzt und das eigenthümlich vaterländische forterhalten bleibt. Der Staat wacht aber über die Gemeinde, lehrt und leitet sie zur Verwirklichung ihrer eigenen Interessen und verhindert sie, einseitig zu werden; der Staat, sagt der Berichterstatter, kommt der Gemeinde zu Hülfe durch Rath und materielle Mittel (par des conseils et des subsides).

Was nun weiter die Discussionen betrifft, die im Schooße der Commission stattfanden, so waren diese den einzelnen Artikeln, welche die Theilnahme der Gemeinde in Sachen des mittlern Unterrichts bestimmten, durchaus günstig. Gegen den in Artikel 5 aufgestellten Modus, welcher die Organisation der Provinzial- und Communal Schulen galt, erhob sich kein Einwurf. Ebenso bot der Artikel 6, welcher die Beschlüsse der Gemeinden der Bestätigung des Königs unterwarf, keine Veranlassung zu einer Gegenbemerkung, und Artikel 7, wodurch es den Gemeinden befohlen wurde, sich ihrer Rechte, die ihnen das Gesetz übertragen, ganz oder theilweise zu Gunsten eines Dritten zu begeben, stieß ebenfalls auf keinen Widerspruch. Die Artikel 30 und 31 wurden ohne weitere Discussion angenommen, dagegen aber erhob sich gegen Alinea 1 des Artikels 32

eine Opposition. Man fand in diesem Alinea eine Art von Monopol Gunsten der königlichen Athenäen und der Gemeindelehranstalten ausgesprochen, da an den Orten, wo es ähnliche Lehranstaltungen gäbe, Gemeinde weder Subsidien noch ein Local einer von diesen Lehranstaltungen zugestehen dürfe, sei sie auch noch so nützlich und zweckmäßig. Hierdurch sei der Fall dieser Etablissements unvermeidlich gemacht. wurde folgende Abänderung vorgeschlagen:

„Les résolutions des conseils communaux, tendantes à accorder le patronage à des établissements privés, seront soumises à la délibération permanente du conseil provincial, qui statuera, sauf recours au Roi, en cas de refus. Les établissements patronés sont soumis au régime d'inspection.

Diese Redaction konnte jedoch nicht adoptirt werden, da sie den Zielpunct verwischte, den der Artikel des Gesetzes im Auge hatte. Es will, daß eine unzweideutige Bestimmung gegeben werde, in wie weit der Gemeinde, welche weder ein Athenäum, noch ein Colleg besitze, ihr Patronat einer Schule für die Mittelstufe des Unterrichts zu leihe. Der Abänderungsvorschlag war aber in dieser Sache zu unbestimmt und unsicher. Bei der Abstimmung über diese neue Redaction stellten sich Mitglieder auf Seiten der ursprünglichen Fassung, und so ging sie der Mehrheit von einer Stimme durch.

Der Entwurf wurde nach dem Vortrage des Commissionsberichts im Senate zur Discussion gebracht, und die Fragen bezüglich der Annahme der Gemeinden am mittlern Unterrichte fanden eine Lösung, wie sie der Gesetzgeber erwartet und die Majorität der Kammer verlangt hat.

Im October 1853.

* Was die große, bis heute noch ungelöst gebliebene Frage wegen der Mitwirkung des Clerus beim öffentlichen Unterrichte betrifft, so hätte diese im vorliegenden Artikel behandelt werden müssen, wenigstens so weit sie in der Kammer der Besprechung unterworfen gewesen. Da wir aber diese Frage, welche noch wie das Schwert des Damokles über den Häuptern der belgischen Staatsmänner schwebt, ihrem ganzen Zusammenhange und Verlaufe untersuchen und behandeln wollen, so wir hier ab, um im folgenden Artikel, welcher unmittelbar nach diesem folgt, wird, in größter Ausführlichkeit darüber zu sprechen.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Englische Grammatik für den Schulunterricht von Prof. Behn-Eschenburg.
Zürich, Fr. Schulthess. 1853. 28 Bogen.

Von diesem Werke lagen zunächst die ersten 256 Seiten zur Beurtheilung vor. In einem beigelegten Circular heisst es unter anderm: Diese Grammatik geht von der lebendigen Einübung der Sprache an zusammenhängenden Lese- und Übungsstücken aus und knüpft an dieselbe allmählig eine möglichst gedrungene Uebersicht aller Flexionsformen mit scharfer Aussonderung alles Syntaktischen. Die Anweisungen über die Aussprache gehen durchweg von den Lauten, nicht von den Zeichen aus. Dann folgt die Syntax „mit historischer Begründung der Formen und Fügungen“ (letztere enthält ganz passende Vergleiche mit dem Angelsächsischen, z. B. über die *dativi absoluti*, § 440, im Ganzen aber ist hierin nur wenig geboten). — Seinem Inhalte nach zerfällt das Buch in sechs Abschnitte: 1. Einführung in die Sprache, bis S. 103, enthält allgemeine Regeln der Aussprache und der Orthographie, Form und Geltung der Redetheile, Sprachübungen, d. h. leichte zusammenhängende Lectüre, die successive zu schriftlichen Exercitien benutzt wird, dazwischen auch (nach Robertson'scher Manier) „englische Fragen, englisch zu beantworten“. 2. Erweiterte Formlehre, u. a. unregelmässigen Verba. Auch an diesen Theil schliesst sich, wie oben, die zweite Abtheilung, die „Lese- und Übungsstücke zur Formlehre“ an, bis S. 164. Am Schluss desselben schlägt der Verfasser vor, man möge jetzt versuchen, „leichte deutsche Originalstücke übersetzen und englische Briefe frei componiren zu lassen“. Das wäre jedenfalls zu früh. Auch hat der Schüler keine Syntax getrieben; diese folgt erst jetzt als dritter Abschnitt. S. 241 beginnen „Übungen zum Verbum“, ganz brauchbare Exercitia, welche leider eine Masse englischer Vocabeln im Texte enthalten, so dass das mündliche Uebersetzen zu leicht wird. Diese üben ganz am Ende stehen. S. 250 wird die Syntax fortgesetzt und endet sich bis S. 256, wo die erste Lieferung des Werkes abgebrochen

ist. — Später ist der Schluß des Buches erschienen. Er umfaßt bis S. 512 den Rest der Syntax, die Wortbildungslehre und das Nöthige über Accent, Aussprache und Schrift; letzteres zum Theil in englischer Sprache, was sehr passend scheint. — Bei genauerer Durchsicht des Buches findet man rücksichtlich der Methode die Angabe des Cirlars bestätigt. Daß der Verfasser auch von einem schlechten Metriker (Robertson) das Brauchbare angenommen hat, ist durchaus loben. Die Auswahl der Lesestücke im Anfange, bekanntlich eine sehr schwierige Sache, ist hier mit gutem Tacte getroffen. Sie sind leicht und instructiv. Daß der Accent der mehrsyllbigen Wörter überall angezeigt ist, mag für die ersten Abschnitte passend sein; später fällt diese Erleichterung weg. Der Druck ist correct. S. 80, Z. 5 v. u. lies 18 statt 1847. Das ganze Werk ist durchaus zu empfehlen.

2. Die englischen Präpositionen, ein theoretisches und praktisches Hülfsmittel, für öffentliche Schulen und zum Privatgebrauche geeignet, von Dr. M. Weisbach Prof. der griechischen und Lehrer der englischen Sprache an der höhern Lehranstalt in Solothurn. Bern, 1853. Zent u. Reinert. 132 S.

Der Verfasser, dessen „historischer Ueberblick der Entwicklung englischen Sprache“ bereits 1851 in diesen Blättern besprochen ist, die Schwierigkeiten, welche dem Schüler beim Gebrauche der englischen Präpositionen aufstoßen, richtig gewürdigt, während sehr vieler anderer Schulgrammatiken darüber nur dürftige Auskunft geben. Es ist eben eine allbekannte Thatsache, daß Sprachen, deren Formlehre entartet und zusammengeschrumpft ist, sich durch mannigfache Anwendung von Vorwörtern helfen müssen, und das Englische sucht in dieser Beziehung seines Gleichen. Professor W. verbindet etymologische Kenntnisse mit grammatischer Gelehrsamkeit und populärer, für den gereiften Schüler schon recht faßlicher Darstellung. Es ist daher sein Buch für Lehrer und Lernende höchst brauchbar und wird demjenigen, dem keine ausländischen kostbaren Werke zur Hand sind, interessante Aufschlüsse und überall reichende Nachweise gewähren. Manches wiederholt sich zufolge der vom Verfasser adoptirten Disposition, indeß kann dieß den praktischen Werth des Buches nicht schmälern. Umfangreiche englische und deutsche Beispiele, alphabetisch geordnet, werden den Nachschlagenden leicht das Gesuchte ins Klare bringen. Aus einer brieflichen Mittheilung des Verfassers entnehme ich, daß S. 8 hinzuzufügen sei: „against ist einer angelsächsischen Form agēnes oder ongeānes zu deuten und eine Genitivform mit überflüssigem t zu halten“. Sehr vieles wird übrigens in guten Verzeichnissen eben so gut aufzufinden sein, und ich knüpfe ich noch den Wunsch, daß Herr Professor W. sein bereits

nier Jahren erwähntes „etymologisches Wörterbuch der englischen Sprache“ bald erscheinen lasse.

Güfrow.

Draeger.

III.

I. Handbuch für den biographischen Geschichtsunterricht von R. Schwarz.
Director des Kurfürstl. Gymnasiums zu Fulda. 2ter Theil. Mittlere und neuere
Geschichte. 3te verbesserte Auflage. Leipzig, Fleischer. 1853. XIII. 241.

Das Buch, dessen zweiter Theil zunächst uns hier vorliegt, kann nach Plan und Ausführung vollständig nur im Zusammenhange mit den übrigen Seite X und XI von dem Herrn Verfasser versprochenen Geschichtsbüchern beurtheilt werden; es bildet den Anfang einer Reihe von Schriften, welche der „planmäßigen Ordnung“ des Geschichtsunterrichts auf dem Gymnasium dienen sollen; der Herr Verfasser hat sich über seine Absichten in dieser Rücksicht in der Vorrede kürzlichst ausgesprochen. Referent erlaubt sich daher nur ein paar kurze Bemerkungen hinsichtlich der Ausführung des einzelnen Theiles, welcher in dritter Auflage vorliegt. Neben der Anerkennung des durchweg strengen und reinen Erzählungstones, welcher bei dem Verfasser aus einer wirklich geschichtlichen Gesinnung fließt, vermißt Referent doch im Ganzen das Anhebende und Fesselnde, welches einer derartigen Darstellung eigen sein muß, wenn wirklich das Buch den Knaben zu häuslicher Lectüre veranlassen, wenn zur belebenden Abwechslung der mündlichen Erzählung in der Schule daraus vorgelesen werden soll. Der hauptsächlichste Erziehungsgrund für diese weniger vortheilhaft hervortretende Seite des Buchs dürfte darin zu suchen sein, daß der Herr Verfasser seine Darstellung nicht unmittelbar genug aus den geschichtlichen Quellen abgeleitet hat; das eigenthümliche Leben, welches aus ihrem Studium und Gebrauch in die Erzählung kommt, läßt sich einmal auf keine andere Weise ersetzen. Für eine größere Vollendung des Buchs in dieser Beziehung würden wir den Vorzug der großen Reichhaltigkeit desselben hingeben; (in den Anmerkungen möchte übrigens des geschichtlichen Stoffes, wenn wir auf Quintaner, allenfalls Quartaner eines Gymnasiums als nächste Benutzer sehen, doch gar zu viel gehäuft sein.) Ferner stimmen wir dem Herrn Verfasser hinsichtlich der Auswahl des biographischen Stoffes nicht vollständig bei. Aus der mittleren Zeit haben von zweiundzwanzig biographischen Erzählungen zwanzig wesentlich die großen Thaten ausgezeichneten Feldherrn und Könige zum Gegenstande. Allerdings wird sich daran später der Zusammenhang der allgemeinen

Geschichte mit Leichtigkeit anschließen lassen; wir halten aber dafür, einer folgenden vollständigeren und tieferen Einsicht in die inneren treibenden Mächte der Geschichte schon auf dieser biographischen Grundlage absichtlich mußte entgegengearbeitet werden und würden in dieser Hinsicht, mit Uebergehung dieses oder jenes Königs, der in seiner Erscheinung das Allgemeine zu wenig repräsentirt, die Darstellungen des Lebens eines Bernhard v. Clairvaur, eines Dante, eines Savonarola oder andern Vorläufers der Reformation für durchaus nothwendig halten. Gewiß ließe sich auch bei der Behandlung solcher Stoffe die Vorsatzung des Verfassers fest im Auge behalten, daß das Gemälde, welches seinen Zweck erreichen sollte, „durch seinen Inhalt anziehend, ja und dem früheren Jugendalter angemessen sein müßte“. — Eine dankenswerthe Zugabe des Buchs ist die Auswahl einer größeren Zahl von Gedichten, welche der Verfasser zu den bezüglichen historischen Abschnitten getroffen hat. Freilich ist viel ästhetisch Unbedeutendes dabei. Der Referent würde im Allgemeinen der Rücksicht auf Formvollendung gegenüber derjenigen auf den nahverwandten Inhalt u. s. w. entschieden den Vorzug geben, und die Beziehung auch des Entfernteren auf den Inhalt der vorangehenden Erzählung der erklärenden Thätigkeit des Lehrers anvertrauen. — Man findet in dem ersten Abschnitte folgende Biographien aus der mittleren Geschichte: Theodorich, Chlodwig, Justinian I., Belisar, Alboin, Mohammed, Karl Martell, Pipin, Charlemagne, Karl d. G., Ludwig d. D., Alfred d. G., Konrad I., Heinrich I., Otto I., Hugo Capet, Heinrich IV. und Gregor VII., Wilhelm d. Eroberer, Gottfried v. Bouillon, Friedrich Barbarossa, Richard Löwenherz, v. Habsburg — in dem zweiten Abschnitte aus der neueren Geschichte: Columbus, Maximilian I., Martin Luther, Karl V., Wallenstein, Gustav Adolf, Friedrich d. G.

2. Brandenburgisch-preussische Geschichte für Bürger-, Real- und Militärschulen, von J. Ph. Becker, Lehrer. 2te Aufl. Altona, Verlagsbureau 1852.

Ein brauchbarer Leitfaden für den special-historischen Unterricht. A. P. de Brey wieder herausgegeben. Das Büchlein gibt in allgemeinverständlichem Tone einen Abriss der Geschichte des preussischen Staates in drei Abschnitten: ältere brandenburgische Geschichte bis zur Regierung der Hohenzollern, 1415; die Geschichte der Kurfürsten bis 1701; preussische Könige bis auf die Gegenwart; der letztere Abschnitt ist ungleich größerer Theil des Leitfadens, S. 27—90. Es herrscht in der warmen Sprache eines patriotischen, von dem Ruhme der preussischen Monarchie bewegten Herzens.

3. Christ. Deser's Weltgeschichte für das weibliche Geschlecht. I. Theil. Alte Geschichte. 4te Auflage. Neu bearbeitet unter Leitung und Mitwirkung von Prof. Dr. Georg Weber in Heidelberg. Leipzig, Brandstetter. XVI. 352.

Die neue Bearbeitung der Deser'schen Weltgeschichte für das weibliche Geschlecht durch Prof. Weber in Heidelberg verdankt seiner Feder im engeren Sinne nur den ersten Paragraph der Einleitung und einige wenige Abschnitte der Geschichtserzählung; dagegen hat er nach den in der Vorrede ausgesprochenen Grundsätzen, welche eine Geschichtsdarstellung für das weibliche Geschlecht leiten sollen, den früheren Auflagen (durch sorgfältiges Durchgehen des neuen Manuscriptes) überall zu einem reineren, edleren Geschichtstone verhelfen wollen (hat namentlich der alten Geschichte, welche hier zunächst vorliegt, etwas von dem objectiven Geiste ihrer Zeit einzuhauchen gesucht); und vor allen Dingen die Entfernung aller „modernen Anschauungen und Auffassungen“ betrieben. (Referent berichtet nur aus der Vorrede des Prof. Weber, da ihm eine frühere Ausgabe des Buchs zu eigener Vergleichung nicht bekannt ist.) Jene Grundsätze einer geschichtlichen Darstellung für das weibliche Geschlecht betreffend, so dürfte die Absicht des Buches, wenn man das Nichtspecifische derselben, welches überhaupt die Geschichtsdarstellung im Schulinteresse betrifft, abrechnet, auf eine Hervorkehrung „der poetischen Seite“ der Weltgeschichte sich reduciren, wozu indessen noch die Berücksichtigung der Verhältnisse der Frauen zu verschiednen Zeiten in diesem Thema eigens widmeten Capiteln kommt, so wie am Ende des Buchs eine Zusammenstellung rein geschichtlicher Originallesestücke aus griechischen und römischen Schriftstellern mit der nöthigen Zurückweisung auf das vorher Erzählte. Dieser Anhang soll einen Beitrag bilden zur Ergänzung des Mangels in der Bildung des weiblichen Geschlechts, wonach dasselbe mit den Literaturwerken des Alterthums unmittelbar sonst nicht beschäftigt wird.

Dies Buch nun ist jedenfalls nicht jenes widerliche Gemisch von hohem Raisonnement und ungeschichtlich gefaßten, vereinzelt Geschichtszügen, womit bei uns (unter dem Aushängeschild der Geschichte) solche Weise genährt zu werden pflegen, welche einer wissenschaftlichen Betrachtung der Dinge ferne stehen. Aber der höhere Ernst der Auffassung, aus welchem allein der nachhaltige „Enthusiasmus“ entstehen kann, den wir als das Beste rühmt, was wir von der Geschichte haben, der höhere Ernst, nach welchem dieselbe im Lichte der Offenbarung betrachtet, der Verlauf auf die Eine lebendige Mitte bezogen, ihre Bedeutung in dem geheimnißvollen Kampfe der menschlichen Freiheit gegen die Abhängen des in Christo geoffenbarten Gottes gefunden wird — dieser höhere Ernst geht der vorliegenden Darstellung ab. Dieses Urtheil zu be-

gründen, brauchen wir nur aus der Erklärung Defer's über den Zweck der Geschichte (welche Erklärung Prof. Weber hat stehen lassen und sich also mit ihr im Wesentlichen einverstanden wissen muß) die Worte auszuscheiden, nach welchen unsere Jungfrauen „Geschichte lernen sollen, damit sie — dem gesunden und schlichten Sokrates es ablauschen, wie Jesus und seine göttliche Lehre aufzufassen sei“. Wir meinen, wenn sich die Darsteller der Geschichte bis zu einem solchen Standpunct verirren können, so bekömmt man einen übeln Begriff von dem „ewigen Rechte“, welches nach Prof. Webers Aeußerung (S. 3) „die Geschichte in Verwahrung hat und wonach sie Nationen und ihre Führer richtet, die während ihres Lebens keinem irdischen Richter unterworfen waren“. — Der Widerspruch des Buchs gegen die Thatfachen der Offenbarung thut sich natürlich am augenfälligsten in der Partie, welche vom hebräischen Volke handelt, kund; die Erzählung der ersten Menschengeschichte nach dem ersten Buche Mose schließen die Worte: „Dies sind die ersten dämmerigen Vorstellungen, welche aus der Nacht der Vorzeit fabelhaft und in schwankenden Umrissen vor uns auftauchen“ (S. 4); überall stoßen wir auf die rationalistische Ausdeutung der Heilsthatsachen; vergleiche was der Verfasser S. 34 von der Gesetzgebung auf Sinai, was er S. 36 von der Nothwendigkeit sagt, nach welcher Moses das Volk vierzig Jahre in der Wüste habe umherführen müssen u. s. w. Welch zweideutiges Urtheil dieß in der Darstellung der Heidenwelt bedingt, wie er hier auch das rein Häßliche zu schminken versteht, sieht man aus seinem Bericht über die griechischen Hetären S. 97 und S. 123. — So manches Gute also namentlich in Rücksicht eines anschaulichen Styls, einer anregenden Zusammenstellung merkwürdig gewordener Kunsturtheile über die Erscheinungen des griechischen Lebens u. s. w. dieses Geschichtsbuch enthält, so dünkt es uns doch rücksichtlich der zu Grunde liegenden allgemeinen Geschichtsansicht nicht empfehlenswerth. Was den oben beschriebenen Anhang litterarischer Beispiele angeht, so würden wir bei der Auswahl der Stücke die der Geschichte dienende Absicht desselben in weiterem Sinne gefaßt haben. Von dem Charakter der Penelope, der Antigone u. s. w. ließ sich wohl auch durch Zusammenstellung aus den Dichtern ein zusammenhängendes, klares Bild geben; diesen wirklich künstlerischen und auch durch den Inhalt zur Sache gehörigen Litteraturproben (aus Homer, Sophokles u. s. w.) würde Referent den Vorzug geben vor Auszügen aus Xenophon's hellenischer Geschichte, Cornel. Nepos und einigen andern, von welchen die eben genannten rücksichtlich der Darstellung bekanntlich ziemlich unbedeutend sind. Auch von einem Auszuge aus dem ganzen Werke, dessen ersten Theil wir so eben besprochen haben, ist unter dem Titel:

4. Kurzer Festsaden der allgemeinen Weltgeschichte für Töchter Schulen von Chr. Deser. Leipzig, Brandstetter. 1853. XIV. 212.

eine vierte, von der Hand eines (ungenannten) Schulmannes „durchaus verbesserte“ Auflage erschienen. Unser Urtheil rücksichtlich der mangelhaften allgemeinen Geschichtsanschauung, auf welche wir die Darstellung des größeren Buches gegründet fanden, muß auch hier wiederholt werden und findet namentlich in dem Abschnitte, welcher von der deutschen Reformation und den beteiligten geschichtlichen Personen handelt, seine Bestätigung. Für den Schulzweck sind am Ende der Paragraphen Fragen eingestreut, welche, auf die weitere mündliche Ausführung des Inhalts durch den Lehrer berechnet, durch ihre Stellung bald eine kürzere, bald längere schriftliche Beantwortung verlangen.

Weimar.

Dr. Schubart.

V.

Lehrbuch der Physik für das weibliche Geschlecht, besonders für Lehrer und Schülerinnen der höheren Töchter Schulen. Von Dr. Carl Schöpfer (Director der höheren Töchter Schule zu Quedlinburg). Braunschweig, Verlag von C. W. Rabenh. 1854. 8°. S. X u. 397. Auch unter dem Titel: Bibliothek des Wissenswürdigen für die Gebildeten des weiblichen Geschlechtes. Erster Band: Lehrbuch der Physik.

Indem der Herr Verfasser in dem vorliegenden Werke die Physik in der Weise abzuhandeln versucht, wie er dieselbe als Director der höheren Töchter Schule zu Quedlinburg mit dem größten Erfolge vorgetragen habe, und wie sie seiner Ansicht nach in allen Töchter Schulen und vielleicht auch in den Bürgerschulen vorzutragen sei, hofft derselbe, daß die Lehrer an Töchter Schulen ihm für seine Arbeit Dank wissen werden. Es soll nämlich das Werk eine Lücke ausfüllen, indem man bisher vergessen habe, auch auf den Unterricht des weiblichen Geschlechtes in dem weiten Felde der Naturwissenschaften einige Aufmerksamkeit zu verwenden.

Es möchte dem Herrn Verfasser schwer werden, für letztere Behauptung den Beweis zu führen. Wäre es wahr, daß man in den Töchter Schulen auch nicht einmal einige Aufmerksamkeit auf den Unterricht in den Naturwissenschaften verwendet hätte, so stände es allerdings übel mit diesen Anstalten. Aber so sieht es doch in den höhern Töchter Schulen aus, und auch in der darauf bezüglichen Literatur nicht aus. Der Grundriß der Naturlehre von Scholl, jetzt bereits in der fünften Auflage erschienen (vergl. Pädag. Rev. 1850. Bd. XXIV. S. 263), und recht eigentlich für Töchter Schulen geschrieben, sei beispielsweise als Beleg angeführt.

Doch es soll in dem vorliegenden Werke kein Grundriß der Natur-

lehre zum Gebrauche der Schülerinnen geliefert, sondern den Lehrern gezeigt werden, wie sie den Unterricht zweckmäßig zu leiten haben, und — was zwar die Einleitung nicht ausspricht, aber durch den zweiten Titel angedeutet wird — zugleich soll den Gebildeten des weiblichen Geschlechtes also den bereits aus der Schule Entlassenen, ein Schatz geboten werden aus welchem sie Rath holen können und die Lücken zu ergänzen vermögen, welche sie in ihrem Wissen vielleicht in Folge mangelhaften Schulunterrichts auf dem Gebiete der Naturwissenschaften fühlen. Das Buch soll also sogar die Stelle des Lehrers zu ersetzen im Stande sein.

Leider entspricht die Ausführung den Erwartungen nicht, und zwar deshalb nicht, weil der Herr Verfasser des Stoffes selbst nicht mächtig ist, was da, wo populär geschrieben werden soll, vor allen Dingen Bedingung ist.

In pädagogischer Hinsicht werden Lehrer aus diesem Buche höchstens abnehmen können, wie man eine Sache nicht anfassen müsse. Die Physik in der Volksschule von Erüger und desselben Schule der Physik werden in dieser Beziehung mehr Nutzen gewähren.

Zum Selbstunterrichte erscheint das Buch wegen seiner vielen Unrichtigkeiten und Oberflächlichkeiten ganz unbrauchbar. Hier fehlt es aber ebenfalls nicht an Werken, die sich durch ihre anziehende Form und durch ihre Gründlichkeit auszeichnen, z. B.: Populäre Briefe an eine gebildete Dame über die gesammten Gebiete der Naturwissenschaften von Gustav Bischof, oder Unterhaltungen über die Chemie von Mistress Marcet von Runge u. dgl.

Referent hat nun in diesem Falle leider das unbequeme Gefühl sein Urtheil zu motiviren. Glücklicherweise dürfte es genügen, eine Sammlung von Einzelheiten zu geben, ohne jedoch damit alles Mangelhafte erschöpfen zu wollen. Wir werden es so einzurichten suchen, daß wenigstens ein Ueberblick gewonnen werden kann, daß allenthalben kein Mangel ist.

S. 14. „An dem Rande der Taucherglocke können Gewichte angehängt werden, um ein schnelleres Sinken im Wasser zu veranlassen.“ — Die Gewichte sind dazu vorhanden, um das Umschlagen zu verhüten.

Uebrigens ist die ganze Darstellung der Taucherglocke so, als ob die Taucher stets im Innern der Glocke blieben.

S. 103 wird der Sirius als nächster Fixstern bezeichnet. Bekanntlich sind α Centauri und β 1 Cygni näher.

S. 107. „Die Erfahrung lehrt, daß die Zeitdauer der Schwingungen eines und desselben Pendels oder zweier Pendel von gleicher Länge gleich ist, mag das Pendel in seiner Schwingung einen halben Kreis beschreiben, oder mag diese Schwingung so unbedeutend sein, daß man sie

laum bemerken kann.“ — Dieß gilt nur für einen Ausschlagswinkel von höchstens fünf Grad.

Bei der Zusammendrückbarkeit der Flüssigkeiten S. 130 sieht man, daß dem Herrn Verfasser Dersted's Versuche ganz unbekannt sind.

S. 166. „Die organischen Wesen, sowohl Pflanzen wie Thiere, entwickeln Wärme, weil die in ihnen umlaufenden Stoffe eine stete Reibung veranlassen.“

S. 174 ist bei dem Versuche über Wärmestrahlung mit Hohlspiegeln nicht erwähnt, daß die Spiegel nicht von Glas, sondern von Metall sein müssen.

S. 178. „Man hat früher angenommen, daß die Wärme nach dem Innern der Erde hin zunehme . . . ; allein in neuester Zeit ist nachgewiesen, daß dieß nicht der Fall ist.“ (Vergl. Physik. Lexikon von Martbach. Zweite Auflage. Art. Erde: S. 914—926. Bearbeitet von dem Verfasser dieser Zeilen.)

S. 189. „Eine Wärme von 32° F. ist die, bei welcher das Wasser gefriert.“

S. 200 Eis soll mit einem Male aus dem festen in den tropfbarflüssigen Zustand übergehen.

S. 209. „Der Pulshammer, eine luftleere gläserne Röhre, in welcher Spiritus schon durch die Wärme der Hand zum Sieden gebracht wird.“ — Bekommt man dadurch eine klare Vorstellung von einem Pulshammer?

S. 222. „Nun wird es uns klar, warum auf dem Steinpflaster ein Thau erscheint; das Steinpflaster läßt keine Dünste emporsteigen, und folglich können sich auch keine über ihm verdichten.“!

S. 222 heißt es: „Anderer meinten, nach Newton's Vorgange, das Licht entstehe durch die schwingenden Bewegungen des Aethers“ und

S. 249. „Nach Newton's Theorie fahren Strahlen aus dem die Sonne umgebenden Lichtmeere.“

S. 259. „Das Stereoskop ist eine von dem Engländer Wheatstone neuerlich vervollkommnete Art von Daguerreotyp.“!

S. 257 heißt es bei der Anfertigung der Daguerreotypbilder: „Hierauf (nach dem Jodiren) wird die Platte in genau proportionaler Höhe mit dem abzubildenden Gegenstande in die Camera obscura gestellt.“ — Dadurch soll die Stelle bezeichnet werden, in welcher das Bild in der Camera obscura gerade am schärfsten ausgebildet ist.

Ebenda: „Die Platte wird vorsichtig in einen Kasten gelegt, der mit warmem Quecksilber enthält.“ — Wer kommt hierbei wohl auf den Gedanken, daß die Platte Quecksilberdämpfen ausgesetzt wird!

S. 261 wird ein photometrischer Versuch beschrieben: „Man stellt

zwischen beide Lichter einen Stab und schiebt denselben so lange hin und her, bis die beiden Schatten, welche er wirft, vollkommen gleich sind. Ist in diesem Falle das eine Licht 4, das andere 5 Fuß entfernt, so verhalten sich die Helligkeiten wie 4 zu 5, oder es werden 5 Lichter von der ersten Art so hell leuchten, wie 4 von der letzten." — Erstens stellt Niemand den Versuch so an, daß er den Stab verschiebt, zweitens ist das Verhältniß 16 zu 25.

S. 269. „Die Brennweite eines Hohlspiegels ist um so größer, je größer der Spiegel ist.“

Das Brodengespenst wird S. 276 richtig erklärt, aber auf S. 274 heißt es: „Die Luftspiegelung wird auf dem Broden das Brodengespenst genannt.“

S. 298. „Zu den mikroskopischen Instrumenten gehört auch die dunkle Kammer (Camera obscura).“

Ebenda: „Bringt man in der Camera obscura eine stark vergrößernde Lupe an, so hat man ein Sonnenmikroskop.“

Ueber die Wirkung der sphärischen Gläser findet man nichts, und doch wird von den aus ihnen zusammengesetzten Instrumenten gesprochen. Wie leicht die Darstellung deshalb wird, davon nur ein Beispiel, und zwar der ganze Abschnitt über die Fernröhre, S. 300:

„Zur Vergrößerung und Verdeutlichung entfernter Gegenstände dienen die Fernröhre. Die kleinen, welche man gewöhnlich im Leben anwendet, nennt man Perspective, die größeren, hauptsächlich zur Beobachtung des Himmels benutzten, Teleskope. Sollte das Fernrohr die entfernten Gegenstände dem Auge nur näher und deutlicher darstellen, so würde ein jedes hohlgeschliffenes Glas dazu ausreichen; da es aber zugleich vergrößern muß, so werden mehrere Gläser zu einem Fernrohr verbunden; das Teleskop von Herschel hat fünf Fuß im Durchmesser und vier Fuß Länge. Es vergrößert die gesehenen Gegenstände dreitausendfach und so daher zu mächtigen Entdeckungen am Himmel gedient.“ — Sapienti sat.

S. 301. Ungeachtet Eisen und Stahl unterschieden werden, heißt es: „Am kräftigsten erregt man in einem Eisen den Magnetismus.“ — Es ist von den künstlichen Magneten die Rede.

S. 302. „Der Compaß wurde erst kurz vor der Entdeckung Amerikas durch Columbus bekannt. — Die Magnethnadel befindet sich in der Mitte eines Gehäuses, auf dessen Boden eine Windrose gezeichnet ist.“ — Die paßt nicht auf den Schiffscompaß.

S. 307. „So kann man aus jedem Menschen Funken locken, wenn man ihn auf eine Peckscheibe oder auf eine Bank mit gläsernen Füßen stellt und ihn dann mit einem Ragenfelle reibt.“

S. 344. Bei der Erklärung der Passatwinde heißt es: „Da nun ferner die Erde sich von West nach Ost bewegt, so muß dadurch ein Wind entstehen, mit welchem sich die beiden Strömungen von Nord und Süd vereinigen.“

S. 359 findet sich eine wunderbare Beschreibung des Labyrinthes im Ohere.

S. 367. „Körper, welche die Fähigkeit besitzen, das Sauerstoffgas zu zerlegen, nennt man brennbare.“

Referent wiederholt, daß die vorstehenden Notizen nur einen sehr geringen Theil der von ihm angestrichenen Stellen betreffen. Diejenigen Stellen sind ausgewählt, welche sich am kürzesten charakterisiren ließen.

Der Herr Verleger hat das Buch so ausgestattet, daß zu bedauern ist, daß der Inhalt nicht entsprechend ist. Zeichnungen fehlen.

Dr. H. E m s m a n n.

Astronomie für Alle. Eine Auswahl der allgemein wissenschaftlichsten Abhandlungen des Conversationslexikons der Astronomie: »Das Weltall«. Von J. W. Schmiß. Köln 1852. Verlag des Verfassers. Kl. 8°. S. VI. u. 60.

Das Geheimniß der Farben. Einfache Erklärung der Ursache ihrer Verschiedenheit und der mit den Farben verwandten Erscheinungen nebst einer gedrängten Uebersicht der Naturkunde. Von J. W. Schmiß. Dritte, stark vermehrte Auflage. Köln 1853. Verlag des Verfassers. 8°. S. 112.

Die beiden vorstehenden Schriften sind wie „der kleine Kosmos“ und „Ansicht der Natur“ (vergl. Pädag. Rev. 1854. Januarheft. 78) von dem Herrn Verfasser der Redaction eingesandt, um keinen Tag unbenutzt zu lassen, welcher seinen Ansichten Eingang verschaffen könnte. Seit mehr als zwanzig Jahren polemisirt Herr Schmiß über astronomisch-naturwissenschaftliche Fragen, ohne gewünschte Beachtung finden zu haben. Gegen dieses Verfahren seiner ihn ignorirenden Gegner regt derselbe Verufung ein an das prüfende und nach Wahrheit forschende Publicum, und wendet sich deshalb nicht bloß an die unparteiischen und wahrheitsliebenden wissenschaftlichen, sondern an alle belehrenden und lesenden Zeitschriften“.

Die Hauptfragen, um welche es sich handelt, sind die: Ist das endlose Weltall ein leerer Raum oder von einer Weltluft grenzenlos angefüllt? Ist die Weltflüssigkeit, die man Aether genannt hat, ewig unveränderlich stillstehend, oder gährt sie durch steigende Verdunstung, wodurch sie dem Feuer der Sonne brennbar wird, diese nährt, immer nachströmt so die ewige Bewegung im Weltall unterhält?

Es mag dieß genügen, um diejenigen, welche Lust haben, die neuen

Ansichten zu prüfen, eventuell zu bekämpfen, auf diese Erscheinungen aufmerksam zu machen; zu weiteren Einlassungen scheint die pädagogische Revue nicht der Ort zu sein.

Dr. F. Emémann.

VIII.

1. Der Schönschreibunterricht. Eine Darlegung der wichtigsten Schreibmethoden und systematischer Anleitung zur Ertheilung des Schönschreibunterrichts. Von Friedrich Jacobi, 1. Seminarinspector in Schwabach. Nürnberg 1852. Verlag der v. Ebner'schen Buchhandlung.

Dieses Buch, welches auf 154 Seiten in drei Abschnitten eine Geschichte der Schreibkunst, verschiedene Schreibunterrichtsmethoden und eine Anleitung zur Ertheilung des Schreibunterrichts enthält, darf Männern vom Fach wohl empfohlen werden, da es mit großer Ausführlichkeit 112 Paragraphen Alles bespricht, was der Schreiblehrer wissen muß. Wenn der Herr Verfasser gegen den Gebrauch der Stahlfeder ist, können wir ihm darin nicht beistimmen, da uns vieljährige Erfahrung vom Gegentheil überzeugt hat. Sorge der Schreiblehrer nur dafür, seine Schüler mit guten Stahlfedern und immer gleichen Federhaltern versehen zu sehen, dann wird er sie mit großem Gewinn beim Schönschreiben auch bei den ersten Anfängern gebrauchen können. Papier und Druck sind gut.

2. Lehrbuch der Calligraphie. Mit besonderer Rücksicht auf die der Erhaltung und Veredlung unserer Nationalschrift nothwendige Construction der Buchstaben und den antiken Schriftformen. In Vorträgen auf Veranlassung des königl. Schönschreibcollegii der Provinz Brandenburg gehalten von E. W. Herßprung, Gelehrter und Schreiblehrer an der Luisenstädtischen Realschule u. c. Mit 25 kalligraphischen Tafeln. Berlin 1854. Verlag von Gustav Hempel.

Wir haben dieses Buch mit großer Befriedigung gelesen. Nach dem der Verfasser seine ihn leitenden Grundsätze besprochen, von der Schrift im Allgemeinen, von der Current- und Cursivschrift, der Pflege der deutschen Nationalschrift im Besondern geredet, ergeht er sich über verschiedenen Schriftmanieren und behandelt sodann die Construction der Buchstabenformen. Ein Abschnitt ist für die Schreibmaterialien bestimmt. Die Stahlfeder erhält den Vorzug vor dem Gänsekiel. Die wichtigsten Schreibmethoden werden besprochen, eben so die Haltung des Körpers, des Armes, der Hand, der Finger, der Feder, die Lage des Papiers u. c. Daran knüpft sich die Methodik des Schreibunterrichts in Schulen; das Tactschreiben, Schnellschreiben u. c. Die beigegebenen 25 kalligraphischen Tafeln zur Erläuterung des Textes sind sauber ausgeführt, Papier und Druck vorzüglich zu nennen. — Wir wünschen das Buch in Aller Hände.

Güßtrin.

F. Langheim

IX.

Revision der Literatur für den Religionsunterricht.

Von E. G. Scheibert.

(Fortsetzung. *)

Mittlere Stufe des Religionsunterrichtes.**II. Der Katechismusunterricht.****a. Lehrbücher für Schüler.**

Der kleine Katechismus des sel. Herrn Dr. Lutheri nebst der Ordnung des Heils und der Lebenspflichten und dem Inhalt der biblischen Geschichte. Zum Unterrichte der Jugend auf Verlangen von Neuem zusammen ausgefertigt. Stettin 1844. Hessenland.

Dies Büchelchen ist ziemlich hundert Jahre alt und hat sich die hundert Jahre in gewissen Gemeinden als Schulbuch halten, und das hat den Gemeinden gar großen Segen gebracht. (S. Bd. XXXIV, S. 1 ff. der Revue: „die Reform der Volksschule“, nachgewiesen ist, wie haushälterisch umzugehen ist mit dem geistlichen Gemeindegut einer christlichen Gemeinde. Aber in dem Büchelchen ist auch eine große didaktische und pädagogische Einsicht. Es bietet Heilsordnungen für drei verschiedene Altersstufen, die aber denselben innerlichen Gedankengang im Wesentlichen beibehalten, so daß das Ganze bietet, aber jede erweitert und schließlich alle dasselbe. Sie haben im Wesentlichen den Gedankengang, den die Lehrer eintragen, die den Katechismus so umstellen, daß sie zunächst von Gott (ersten Artikel) und dann von dem Menschen, seiner Sündhaftigkeit, seiner Erlösung und dann von den Heilmitteln reden. Der jüdische Katechismus erfährt dabei mit seinen Erklärungen nicht die gleiche und würdige Berücksichtigung, was wir allerdings für einen nicht unerheblichen Mangel erachten. Aber die Methodik der Bücher sollte den Bearbeitern des Lutherischen Katechismus hier mit dem Herzen gelegt werden, um sie auf diesen auch anzuwenden, um für verschiedene Unterrichtsstufen ihn einzurichten.

Wir erwähnen hiebei folgender Schulbücher:

16. Die christliche Lehre im Zusammenhange. Stettin. Hessenland.

Auszug aus diesem Buche. Stettin. Hessenland.

Wen jene obige Heilsordnung zusammenhängt dem Ursprunge nach.

* Vergl. Pädag. Revue XXXVII, S. 68.

Pädag. Revue 1854, 1te Abth. b. Bd. XXXVII.

Zum Beleg, wie mannigfaltig die Zahl der Katechismen aus ältere Zeit ist, die noch im Gebrauche sind, mögen nur die in der Provinz Pommern häufig gebrauchten hier genannt werden:

17. Katechismus von D. G. Schlegel. Stralsund.

Der nie hätte sollen in eine Schule kommen.

18. Luther's Katechismus von Parisius. Leipzig 1840. Dreizehnte Auflage.

Ist ganz flacher Rationalismus.

19. Luther's Katechismus von Bache. 1851. Zweiundzwanzigste Auflage.

Ist nicht einmal eine Zerlegung des Katechismushaltens, und weniger ein Unterricht darüber.

20. Uebung des kleinen Katechismus Luther's Aus dem Frankfurter Katechismus von Gigaß. Stargardt.

Der Anlage nach gut, namentlich durch Hinweisung auf historischen Inhalt.

21. Luther's Katechismus von Dreißt. Achte Auflage. Coblenz 1844.

Nicht strenge in den Fragen den Katechismus zu Grunde legen zu breite Antworten und daher zu viel heterogener Lernstoff.

22. Uebung des kleinen Katechismus Luther's von v. Krakevis.

Auf Rügen seit 1724 in Gebrauch. Muß eine rechte Kinderpein sein, diese langen Antworten zu lernen, welche hier auf die Fragen gegeben werden.

23. Luther's kleiner Katechismus von Purgoldt. Sechste Auflage. Greifswald 1844.

Es enthält den Luther'schen Text, darunter Bibelstellen citirt in den Eingangsworten, dann auch citirt biblische Beispiele, dann die citirt. Beweis, daß ein ächter Schulmann hier die Hand angelegt hat, der mit dem Buche für die Schüler nicht auch noch den Schulmeister erst belehren will. Sprüche mußten ganz abgedruckt sein.

24. Neues christliches Religionsbuch für Volksschulen und den Confirmandenunterricht von Schenk. Zweite Auflage. Berlin 1832.

Ein Buch für die Jugendhaftigkeit.

25. Katechismus der evangelisch-lutherischen Kirche mit beweisenden Bibelsprüchen und kurzen Erklärungen von G. A. Bz. Riga. Göttschel 1851. 64 S.

Luther's Erklärung zu Grunde gelegt, nicht viel drum und dazum gethan und lange Sitten- und Pflichtenlehren ausgedacht und ausgesponnen, sondern Luther's Erklärung wie auch den Text mit Bibelsprüchen

stellen belegt, die abgedruckt sind. Wenn die hinzugefügte Erweiterung der Lutherischen Erklärung weggedacht würde, und wenn Hinweisungen auf den historischen Inhalt der Bibel gegeben wären, so wäre dieß ein Büchlein in den Händen der Schüler, wie man es nur wünschen kann. Das kann die Schule hineinarbeiten in Kopf und Herz.

26. Dr. Martin Luther's kleiner Katechismus und Spruchbuch zu demselben für Lehrer und Schüler. Herausgegeben von J. B. Theel, Lehrer zu Gossow bei Bärwalde. Dritte Auflage unter Beihülfe von Diöcesansynodalversammlungen der Provinz Sachsen verbessert und vermehrt. Berlin, bei Wohlgemuth 1853. 5 Sgr. — Anhänge sind noch: das christliche Kirchenjahr, das Amt der Schlüssel des Himmels, Gebete, die Ordnung des Heils.

Es ist eine gar schöne und reiche, aber nur zu reiche Gabe. Für jede aufgestellte Frage, die sich an den Katechismus und Luther's Erklärung lehnt, ist meist nur Ein Spruch als Antwort gegeben. Aber wie zählen für die Gebote 308 Fragen und Sprüche; für den zweiten Artikel deren 158; für den dritten Artikel 151 u. s. w. Man sieht daraus, wie viel auch hier an den Katechismus heran gethan ist, wie viel begriffliche Spaltungen vorkommen. Dieß kann kein Kind alles lernen und behalten und verarbeiten, und darum sollte man es ihm auch nicht als Forderung in die Hand geben. Die Sprüche nehmen 141 Seiten ein. Ob Herr Theel diese wirklich alle zum Eigenthume seiner Schüler für's Leben machen kann? Will man Luther's Katechismus, dann sollte man auch bei ihm stehen bleiben, sonst ist Behauptung und That doch eigentlich im Widerspruche. Auf den historischen Inhalt der Bibel ist keine Rücksicht genommen.

Dr. Luther's kleiner Katechismus, erläutert zum Gebrauch beim Schulconfirmandenunterricht. Neustrelitz 1850. Bei Barnowiz.

Diese Katechismuserläuterung ist eine Arbeit der geistlichen Synode im Großherzogthum Mecklenburg-Strelitz. Form der Darstellung ist Frage und Antwort und belegende Bibelsprüche (in der Regel zwei), biblische Beispiele. Der Fragen sind 416. Es ist möglichst festgehalten im Gange und an den Worten des Katechismus, und nur immer durch einige Fragen übergeleitet und so der Zusammenhang der Katechismuserläuterung dargelegt. Demnach ist die Anlage sehr gut. Aber die Ausführung wie vor der Lehrwelt manche Ausstellung erfahren. J. B. es ist nicht eine Antwort so geben zu lassen, daß an diese sich eine wichtige Frage knüpft, sondern eine Katechismusfrage muß eine in sich abgeschlossene und in sich verständliche Antwort bedingen. Der Fragestoff ist nicht zum Theil im Antwortsinhalt geboten sein. Dieß ist

ein wesentlich didaktischer Fehler, der für das Behalten große Schwierigkeiten verursacht. Ein anderer Fehler der Ausführung ist der, daß in manche Antworten noch dieß und das hinein gelegt ist, um es den Schülern mitzugeben, ohne daß solches zu antworten durch die Frage bedingt wird. Solches führt gar leicht dahin, die Frage und die Antwort als zwei Lernstücke anzusehen, die für sich bestehen, wie solche die Lehrer in den Landschulen kennen, welches zu ganz unglaublichen Verwirrungen führt. Ein dritter Fehler ist der, daß die Antworten öfter in Perioden und schwierigere Satzverbindungen gebracht sind, was für die Landschule nicht sein darf. Diese formalen Fehler sind um so mehr zu bedauern, als man das Bemühen, zu einem allgemeinen Landeskatechismus zu gelangen, nur im höchsten Grade billigen kann, und als außerdem in diesem dargebotenen Katechismus ein so richtiges Maß zwischen dem zu viel und zu wenig getroffen ist. Man siehe unten Nr. 42.

28. Handbüchlein für Confirmanden. Auszug aus dem Handbuche der christlichen Lehre auf Grundlage des kleinen Katechismus Dr. Martin Luther's bearbeitet von F. Bachmann, Consistorialrath und Pfarrer zu St. Jacobi in Berlin. Berlin 1853 bei Wilhelm Schulke. Ein Anhang, welcher die ersten 21 Artikel der Augsburger Confession im Auszuge, dann die Haus tafel und einige Gebete enthält.

Es sind 238 Fragen, die mit den Worten im Katechismus möglichst genau beantwortet und deren Antwort mit einer oder zwei abgedruckten Bibelstellen gerechtfertigt wird, wohinter dann noch andere Parallelstellen nur noch mit den Eingangsworten stehen. Doch ist an hier, wie bei dem Handbuche des Herrn Verf. unter Nr. 40 angegeben ist, eine Reihe von Materien mit aufgenommen, die nicht unmittelbar aus dem Katechismus sich beantworten lassen. Die gewählten Sprüche sind gar gut gewählt, und was dem Büchelchen einen so großen Zug gibt, das ist die möglichst reiche Hinweisung auf den historischen Inhalt der Bibel. Die nicht aus dem Katechismuserte zu beantwortenden Fragen sind mit Präcision und in einfacher Satzbildung beantwortet. Wäre an einer solchen tüchtigen Arbeit zu mäkeln erlaubt, möchten wir wünschen, daß eine Antwort nie zwei Perioden enthalten dürfte. Das ist didaktisch wichtig. Wenn aber die Schule nicht tüchtig vorgearbeitet hat im Sinne des Verf., d. h. wenn diese nicht an bestimmte, ihr überwiesene Abschnitte ganz abgemacht hat, so ist die Arbeit für den Confirmandenunterricht zu groß. Die 238 Antworten und dazu etwa 300 Bibel sprüche sind 538 Lernaufgaben für die Schüler in 160 Stunden. Es kommen leicht mehr Aufgaben

heraus, und die Sprüche wollen oft, sehr oft wiederholt werden, wenn sie bleibendes Eigenthum werden sollen.

29. Der hessische LandesKatechismus. Mit einer nach den fünf Hauptstücken christlicher Lehre geordneten und zusammengestellten Spruchsammlung, nebst einem Anhange von Gebeten zum Gebrauche für den Unterricht in Schule und Kirche von Dr. Chr. Kötth, Inspector der Bürgerschule II in Kassel. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Kassel, Buchardt'sche Buchhandlung 1851. 114 S. 5 Sgr.

für Schüler. 120 Sprüche etwa sollen die Schüler als völliges Eigenthum aus der Schule mitnehmen ins Leben und etwa 12 bis 16 Lieder aus dem hessischen Gesangbuche. Das Buch ist sehr zweckmäßig angelegt. Der Katechismustext bildet Ueberschriften, die wörtlich angeführten Bibelsprüche rechtfertigen die Ueberschrift, also die Lehr- und Erklärungsstücke des Katechismus, und dazu allemal Hinweisungen auf Beispiele aus der biblischen Geschichte. Die Sprüche sind nicht überhäuft, sondern in recht zweckmäßiger Auswahl gegeben. In diesem Büchelchen zeigt sich der Verf. als einen praktischen Lehrer, der wohl weiß, wie man zu lehren hat. Man sehe unter Nr. 46—48.

30. Christliche Religionslehre nach dem Lehrbegriff der evangelischen Kirche von Joh. Heinr. Kurr, der Theologie Doctor u. Fünfte Auflage. Mitau 1853, Neumann. 212 S. 8°. 12½ Sgr.

Der Verf. bestimmt dieß Lehrbuch für die mittleren Classen der Gymnasien, auch für die obern Classen der Realschulen und für die Seminarien und denkt es als Schulbuch in den Händen der Schüler. Es ist gewiß auch wohl als solches gebraucht, das verrathen die fünf Auflagen seit 1844. Das erleben nur Schulbücher.

Das Werk stellt die christliche Lehre im Zusammenhange im engsten Anschlusse an den Lutherischen Katechismus auf und vermittelt die Erkenntniß dieses Zusammenhanges durch zwischengelegte Paragraphen. Es ist keinem der vielen Männer, die in dieser selben Richtung gearbeitet haben, so vollkommen gelungen, sich an den Katechismus zu halten, wie unserm Herrn Verfasser. Daß er im Sinne des Katechismus geblieben sei, das bedarf keiner Versicherung. Er behandelt auch das, wozu nicht der Katechismus unmittelbar auffordert, eben nur als was, was den Gedankengang vermittelt und nicht so, als läge es auch im Katechismus, und das ist nur im höchsten Grade zu billigen. Dem Schüler soll und muß das Bewußtsein bleiben, und er muß darin festigt und davon überzeugt werden, daß der Katechismus die Summa der christlichen Lehre enthalte. So vermeidet der Herr Verf. glücklich die Klippe der Theologen und Pastoren, doch allerhand theologische Be-

griffe so nebenbei einzubringen und zu erörtern und dadurch den Gedankengang nur undurchsichtiger zu machen.

Doch zum Buche. Die Einleitung behandelt das Wesen der Religion, die heil. Schrift als Bund, Wort Gottes, evangelische Religionslehre (Bekennnisschriften), und spricht den Hauptgrund, daß das materiale Princip der evangelischen Kirche aus (das formal wird aus der Concordienformel in der Anmerkung behandelt). Im ersten Theile wird behandelt das Gesetz, der Dekalog, dann die einzelnen zehn Gebote eben als allgemeine Sittenlehre, der Schluß der Gebote die Strafe. Der zweite Theil handelt vom Christlichen und betrachtet I. das Wesen Gottes und zwar zunächst die Dreieinigkeit, die Eigenschaften Gottes; II. das Wirken Gottes in Schöpfung, Erlösung und Heiligung (die drei Artikel); III. die christlichen Gnadenmittel, Wort Gottes, Gebot, Sacramente.

Die Darstellungsform ist, daß die Lehre nach Paragraphen (33) gesondert und in bestimmten Worten vorgetragen, mit Bibelstellen, meist wörtlich abgedruckt (öfters auch nur citirt) sind, belegt und in Anmerkungen erweitert und auf historischem Gebiete der Kirche nachgewiesen oder auch anderweitig begründet wird.

Es ist keine Phrase, wenn wir sagen, der Herr Verf. stehe uns unserer Kritik, denn der Unterzeichnete verdankt den Schriften desselben Belehrung, Aufklärung, Stärkung, Ermunterung. Ja zu der hier unternommenen Arbeit haben ihn des Herrn Verf. Werke vornehmlich befähigt. So reden wir als Schüler zu dem Meister, zu dessen Füßen wir gesessen haben, und reden als Lehrer, die aus seinem Schatze theilen. Möge der Herr Verf. demnach unser Loben und unser Tadel nicht als ihm geschehen ansehen, sondern als ein Zeichen unsers gemeinsamen Suchens, ob nicht sein Buch eines der Bücher wäre, was in den höhern Schulen gebrauchen könnten. Uns gefällt gar sehr, daß dem Herrn Verf. der Fluch über die Uebertreter des Gesetzes nicht in lauter Liebe Gottes verschwindet, daß er der Strafen Gottes mit Gedankt, daß ihm die Furcht Gottes sich nicht in der Liebe auflöst, sondern von ihr erst aufgehoben werden soll. Es zeugt eben sein tiefes Erfassen des Erlösungswerkes, daß das Gesetz der Zuchtmeister Christi ist, was bei unsern liebepredigenden Leuten gar sehr verkannt wird, wodurch die Welt ein verzogenes Kind geworden ist, welches den liebreichen Vater im Himmel mit schönen Worten bewundert, aber weder ihn ehrfürchtet, noch liebet, noch seiner Erlösung bedarf, sondern der Gnade seines schwachen und schwächlichen Vaters im Himmel gar gewiß ist. So scheint es uns auch für ein Schulbuch gar wohl

geeignet, daß die Hauptentwicklung beim dritten Hauptstück das Gebet ist und nicht eine Behandlung des Vaterunsers und seiner gesonderten Bitten. Das Vaterunser lehrt nur ein christliches Leben verstehen und beten, und das letzte Verständniß der letzten Hymne in ihm werden wir erst im seligen Sterbestündlein ganz haben. In der Schule an diesem Gebete herumzerren, ist nicht wohlgethan. Eben so sehr billigen wir für ein Schulbuch die kürzere Behandlung der Sacramente. Man versteht sie am Altare und am Taufstische der eigenen Kinder. Eben so sehr billigen wir den strengen Gang nach dem Katechismus und die kurze Behandlung der göttlichen Eigenschaften, jenes darum, um auf der letzten Stufe das noch zu lehren, was auf der niedern gelernt ist; letzteres darum, weil es eine müßige Betrachtung ist, das Unerforschliche mit einer Reihe von Negationen fassen zu wollen. Wie viel Eigenschaften könnte man noch dazu ersinnen! Heilig und gerecht, gnädig und barmherzig &c. Wir finden es gar schön, daß der Herr Verf. voraus vom dreieinigen Gott redet und nicht erst hinterher nach der Betrachtung der einzelnen Personen in der Gottheit, und doch

können wir das Buch nicht als Lehrbuch für die obern Classen der Realschulen oder die mittlern derselben verwenden. Es gibt dem Schüler nur die Thätigkeit des Aufnehmens und das ist nicht gut. Was der Schüler aufzunehmen hat, das ist und bleibt das Bibel- oder Bekenntnißwort. Sollen daran Gedanken geknüpft, aus ihm Gedanken entwickelt, für sie der innere Zusammenhang gefunden, oder deren Sinn aufgeschlossen, erörtert &c. werden: so muß das die That des Schülergeistes sein, damit er im Worte Gottes arbeiten lerne und sich aus ihm Lebensgedanken für ein ewiges Leben erarbeite. Wenn das nicht geschieht, so wird der Religionsunterricht nie zu vollen Geltung kommen, er wird dem Schüler dieser Schulen nie etwas sein und werden. In dieser Arbeit liegt der Segen nicht im Wissen, d. h. nicht in dem Werke. Der Stoff, woraus er arbeiten muß, ist die Bibel; sie werde ihm mit allen irdischen Mitteln und künstlerischen Künsten nahe gebracht, eingeprägt, dem Hauptinhalte nach der Unvergessbarkeit geläufig gemacht, und dann werde er gelehrt, in diesem Garten Gottes zu arbeiten, und jede Pflanze, die er nun durch die Wartung und Pflege sich erzieht, die erblüht ihm und reist ihm. So der Glaube, so unsere Zuversicht. Ohne dieses Arbeiten kein Beten, und kein Beten ohne diese Arbeit, das ist unsere Erfahrung.

Daß der Herr Verf. die mittleren Classen der Gymnasien und die oberen der (höhern Bürgerschule?) Realschule gleich stellt, verzeihen wir ihm, denn es ist das der Volksglaube der gelehrten Welt.

31. Vollständiges Spruchbuch zu Luther's kleinem Katechismus für Lehrer beim Religionsunterrichte und für Schüler der Mittel- und Oberclassen zum Auswendiglernen von R. G. Petermann, Director der evangelischen Freischule zu Dresden. Dritte Auflage. Dresden, Adler u. Diege 1851. 5 Rgr.

Zweckmäßige Sammlung; doch zu viel Begriffsspaltung und darnach auch zu viel Sprüche: 707. Es ist doch dabei das strenge Binden an den Katechismus und seine Erklärung nicht inne gehalten, was doch gar wichtig sein dürfte. Der historische Inhalt der Bibel ist nicht benützt. Ein Lernbuch für Schüler sollten die Schüler auch ganz auswendig lernen.

32. Katechismus der christlichen Lehre und der Scheidelehren der evangelisch-protestantischen und der römisch-katholischen Kirche. Ein Leitfadens für den evangelisch-protestantischen Katechumenenunterricht von F. G. Visco, Prediger an St. Gertraud. Vierte Auflage. Berlin 1851, Müller's Verlag.

Man sehe unter Nr. 49. Es ist nicht der lutherische Katechismus zu Grunde gelegt, aber die Lehre ist eingekleidet in Frage, Antwort und Beweisprüche, zu denen die Parallelstellen citirt sind. Der historische Stoff ist nicht benützt. Soll daneben der lutherische Katechismus gelehrt werden, so ist doppelte und verwirrende Arbeit, oder will der Pastor diesen Gang inne halten und die Schule soll den Katechismus lehren, so ist das noch übler. Die gegebenen Antworten sind gar lausig, der Sprüche sind viele, namentlich in den Citaten.

33. Evangelisches Lehr- und Lernbuch zum Gebrauche für den Religionsunterricht der Schule, in der Confirmandenstube und für die in der Kirche abzuhaltenen öffentlichen Katechisationen oder Kinderlehren, mit Beziehung auf die Confirmandenschule und theilweise Auszüge aus derselben. Enthaltend: I. Dr. Martin Luther's kleinen Katechismus und ausführlichen Erklärungen und dessen Fragestücke für die so zum heiligen Abendmahle gehen wollen; II. einen Stunden- und Sectionspfeiler; III. Gebete und Lieder zum Gebrauche beim Anfang und Schlusse der Schul- und Confirmandenstunden, wie auch andern Inhalts; IV. die Kirchengeschichte vom Alten und Neuen Testamente: 1. des A. Testaments und der jüdischen Kirche von ihrem Anfang (4000 v. Chr.) bis zur Geburt des Weltheilandes; 2. des N. Testaments oder der christlichen Kirche, von der Geburt Christi bis zum gegenwärtigen Jahre, nebst Zeittafel. Von Friedrich Dümichen, Pastor an der evangelisch-lutherischen Gemeinde in Herrndorf bei Gr. Glogau. Dritte Auflage. Breslau 1853, Verlag von Trewardt u. Grauler. 212 S.

Wer so viel Zwecke vereinigen will, erreicht in der Regel kein Recht. Doch wenn man meint, man werde für jeden der Zwecke zu weilen finden, so würde hier eher das Gegentheil statt haben, nur dürfte man das Rechte vermissen, und wenn das nicht, so vermisst man doch durch die Sonderung nach den verschiedenen Zwecken. Oder wie: katechistisch

der Prediger die Confirmanden am Freitag über die Gottheit Christi und hat lernen lassen 67 Bibelverse, so viele sind citirt, und der Lehrer catechisirt am Sonnabend etwa über den rechtfertigenden Glauben, worüber 41 Bibelsprüche angegeben sind und der Pastor nimmt am Sonntage in der Kinderlehre das Gebet vor, zu welchem Zwecke 44 Bibelsprüche citirt sind; wie soll das ein Mensch, wie viel weniger ein Kind von 13 Jahren gewältigen. Es ist sonst der dogmatische Standpunct entschieden festgehalten, die Erklärungen, welche auch voranstehen als Hauptsache und denen die Bibelsprüche als Belege nachfolgen, sind bestimmt und faßlich, wenn auch bisweilen gar plan, auch wohl bisweilen ein wenig zu hoch oder zu schwer, manche auch einer Mißdeutung fähig. Trivial aber ist doch fast, wenn auf die Frage: warum mußte Christus auferstehen? geantwortet wird: a. weil er mit seinen Jüngern hinsichtlich des Reiches Gottes noch viel zu reden hatte, b. weil Gott dadurch Alles, was Christus gelehrt und gethan hatte, als Wahrheit feierlich bestätigten wollte. Eben so auch: warum so viele Christen nicht an der geschehenen Erlösung Antheil haben? worauf geantwortet wird: weil sie durch mancherlei unnütze Fragen sich schaden und von der Hauptsache abbringen lassen, z. B. ob Gott nicht ohne den Versöhnungstod Christi die Sünde vergeben können. Spasshaft fast ist es, wenn gefragt wird: wie lautet der christliche Glaube von der Dreieinigkeit oder Dreieit in Gott? und wenn man darunter als Antwort liest: Die Lehre von der heiligen Dreieinigkeit oder von den drei Personen, Vater, Sohn und heiliger Geist, in dem einen göttlichen Wesen, ist ein großes Geheimniß, unbegreiflich aber nicht unglaublich. Sie ist Wahrheit, weil sie in der heiligen Schrift steht.

Die Kirchengeschichte enthält zu viele Einzelheiten, die für die Schüler einer Dorfschule nicht faßbar zu machen sind, wenn sie ihnen doch kraft solchen Lernbuchs eingeprägt werden könnten. Das Buch erlebte die dritte Auflage und die Kritik hat nichts zu sagen.

Die Lehre Jesu nach seinen eigenen Worten übersichtlich zusammengestellt. Radeberg und Leipzig. Verlag von Ernst am Ende. 1851. Von Alwin am Ende, Candidat des Predigtamtes. 98 S. kl. 80.

Die Anordnung der Aussprüche Christi ist folgende: Die Sendung Jesu, der Ruf zum Heil, der neue Mensch, die Nachfolge Jesu. Die christliche Liebe, christlicher Sinn, christliche Ordnung, christliche Erwartung. Ein vortreffliches kleines Büchlein, welches dem Lehrer manche Mühe erspart und durch die Art der Einordnung und kleine Anmerkungen doch auch eine Art Commentar liefert. Nur die Ueberschriften nämlich sind des Verfassers Worte, z. B. Absicht Jesu. Aufgeführt

folgende Stellen: Luc. 5, 31; Matth. 9, 12. 13; Luc. 19, 10; Matth. 18, 12—14; Matth. 15, 24—26; Joh. 10, 16; Luc. 12, 14; 4, 18, 19; Matth. 11, 3—5; Joh. 12, 32. Dabei findet sich unterm Texte zu Matth. 15, 24—26 die Bemerkung: „mein nächster Zweck ist, den Juden (dem auserwählten Volke) das Evangelium zu verkündigen“. Zu Joh. 10, 16: „Aber auch die Heiden (die aus einem andern Stalle sind) sollen die Meinen werden, und das Reich Gottes die ganze Welt umfassen“. Zu Luc. 12, 14: „Nicht weltlichen Einfluß auszuüben ist meine Pflicht“. Solche Monographien mehrere, das hilft der Arbeit der Lehre weit auf.

35. Die Erklärung der christlichen Lehrstücke für Confirmanden der evangelisch-lutherischen Kirche von Ludwig Ideler, Pfarrer zu Kyritz. Berlin 1853, Wohlgemuth 54 S. 3 Sgr.

Es enthält dieß Büchelchen die Hauptsätze des unter No. 50 angezeigten Handbuchs von demselben Verfasser. Es fehlen die Anweisungen, die Beispiele, die Zerlegungen der Begriffe in einzelne Bestandtheile, die eingestreuten Sprüche, aber die zu lernenden Sprüche sind darunter citirt. Lehrtext die Hauptsache, Bibelsprüche auch dabei zum Belege. Der wörtliche Aufführung wäre selbst Ehre halber schon gut gewesen, weil man auch den didaktischen Zweck nicht in Anschlag bringen will.

36. Der christliche Glaube und das christliche Leben. Lehrbuch der Religion und Geschichte der christlichen Kirche für die mittlern Classen evangelischer Gymnasien, die obern Classen der Realschulen und höhern Mädterschulen von Heinrich Palmer, Großh. Hessischem Oberconsistorialrath und erstem Hofprediger. Zweite Auflage. Darmstadt 1852. Junghans. 207 S. 80.

Der Gang in dem Buche ist folgender: Einleitung von der Religion und der heiligen Schrift, wobei ein Inhalt der Bibel gegeben wird nach den einzelnen Büchern. 1s Hauptstück: die Lehre von Gott, 1r Abschnitt: Gottes Wesen und Eigenschaften, 2r von Gottes Werken. 3s Hauptstück: Lehre von der Erlösung; 1. von der Sünde; 2. von der Person des Erlösers; 3. vom Werke des Erlösers. 4s Hauptstück: Lehre der Heiligung; 1. von dem heiligen Geist und seinen Wirkungen; 2. von dessen Mitteln; 3. das Leben des geheiligten Christen; 4. von den letzten Dingen. Dann folgt ein Abriss der Geschichte der christlichen Kirche. Zuletzt eine Zeittafel.

Die Form des Vortrages ist die: Der Verfasser stellt in jedem Paragraphen einen Satz auf (es sind deren 219) und dahinter folgen die Bibelsprüche, welche den Satz als biblisch belegen. Nur Uebergangsparagraphen sind ohne solche Belege. Der Text dieser Paragraphen ist bisweilen kürzer, bisweilen länger. Diese vielen Paragraphen haben die

Nachtheil, daß die Gedanken nicht sich gehörig sondern und auseinander-
 zusetzen, daß die Sprüche öfters nicht recht schlagend sein können, und
 daß manches auch unbelegt bleibt. Doch der größere Schaden in dem
 Buche ist eine gewisse Abschwächung der Begriffe, welche man nicht gut
 heißen kann. Wir wollen davon nur einige Beispiele aufführen. In § 2
 heißt es: „Ohne Religion (soll doch wohl heißen: christliche) gibt es
 eine wahre Bildung des Geistes (des Geistes wohl noch, würden wir
 sagen), ohne sie keine Gerechtigkeit, die vor Gott gilt.“ (ist hier noch
 nicht zu verstehen und wird auch später nicht mehr bestimmt erörtert,
 und doch ist sie ein so wichtiger Punct im protestantischen Lehrbegriffe)“,
 ohne sie keinen Frieden im Leben und nach dem Tode. Die Religion
 ist daher das höchste und heiligste Bedürfnis und das wahre Ziel des
 Menschengeschlechtes; nur durch sie werden wir uns bewusst, göttlichen
 Geschlechtes zu sein. § 3. Die Anlage zur Religion ist dem Menschen
 angeboren, aber sie bedarf der Entwicklung 2c. 2c.“ Diese Rede ist nicht
 wohl gethan, denn eine Anlage zur Religion hat gar keinen Sinn. Es
 heißt in § 7: „Dieser, nämlich Christus, das Ebenbild Gottes hat uns
 zum Vater und den Weg zum Vater gezeigt, und durch ihn ist die Re-
 ligion das Band zwischen Gott und Menschen geworden.“ Wir würden
 wohl sagen, er, unser Herr, ist das Band zwischen Gott und Menschen
 geworden, denn Niemand kommt zum Vater, denn durch ihn. § 50 heißt
 es: „Daß ein Gott sei, lehrt uns das Gefühl unsere Abhängigkeit; und
 das Dasein und die Einrichtung aller Dinge, die Stimme unsers Ge-
 fühlens und die Offenbarungen Gottes bestätigen dies.“ Bestätigen dies
 was? Das ist doch sehr zu wenig. Wenn in § 69 aufgestellt wird,
 daß die menschliche Seele verschiedene Vermögen, als Erkenntnis-, Ge-
 fühl-, Bestrebungsvermögen, und Verstand und Einbildungskraft und
 Phantasie und Gedächtnis hat, und wenn von der Vernunft gesagt wird,
 durch sie können wir das Göttliche in uns wahrnehmen, so ist diese
 ganze Lehre, die mit der Religion nichts zu thun hat, eine Irrlehre, und
 die Vernunft nimmt hoffentlich noch mehr wahr als das Ueber sinnliche
 in uns. § 85 heißt es: „Die Wurzel der Sünde ist die Selbstsucht
 des Menschen.“ Wo kommt diese denn her, ist die anerschaffen? Ist sie
 vererbt vom ersten Menschenpaare? § 92: „Vorbereitet war Jesu Er-
 wehnung durch das Gesetz . . . durch die Propheten des israelitischen
 Volkes, die schon seit Jahrhunderten die Ankunft eines Erlösers voraus-
 gesagt hatten, und durch den ganzen damaligen Zustand des gebildet-
 sten (?) Theiles der Menschheit.“ Mehr war nicht geschehen? Gibt es
 für den Verfasser keine Geschichte des Reiches Gottes? In § 109 heißt
 es: „Durch seinen Tod und seine Auferstehung hat er bekräftigt,

was er gelehrt." Die Leser werden nicht mehr zur Charakteristik verlangen.

Dürftig ist der Bibelinhalt, dürftiger noch der Abriß des Lebens Jesu; in der Kirchengeschichte findet man, was man nicht wohl brauchen kann im Unterrichte und die Erweiterungen hätten lieber wegbleiben sollen, denn die ephemeren freien und deutsch-katholischen Gemeinden soll man doch nicht etwa gar durch Schulunterricht zu etwas machen, was sie nicht sind, nämlich zu christlichen Gemeinden.

Wie kann man ein Buch schreiben wollen für mittlere Classen eine Schulart, auf die noch spätere folgen, und für obere Classen einer andern Schulart, welche ihren Unterricht abschließen: Uns ist das ein Räthsel. Siehe unter No. 55.

(Fortsetzung folgt.)

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

II.

Stufengang zu praktischen Stylübungen für Volksschulen. Von G. Wilt d., Secundarlehrer in Sorgen. Dritte Auflage. St. Gallen, Scheitlin.

Enthält außer einigen ausgeführten Dispositionen zu Beschreibungen Erzählungen und Briefen. Da nun das Verfahren, nach welchem man die Stylübungen entweder auf den Inhalt des Schullesebuchs gründet oder ihnen einen in dem weltkundlichen Unterrichte besprochenen Gegenstand zur stylistischen Gestaltung zuweist, jedenfalls erspriesslicher ist, als das welches sich an Dispositionen anschließt, die mit dem sonstigen Unterrichte in gar keiner oder nur ferner Verbindung stehen: so läßt sich eine besondere Empfehlung für das vorliegende Schriftchen nicht finden.

DIII.

Musterstücke, Aufgaben und Stoff zu schriftlichen Arbeiten. Von Theodor Colcher, Lehrer an der Stadtdochterschule (?). Vierte Stufe. Hannover, Hahn.

Lebendige Auffassung und schildernde Darstellung der behandelten Gegenstände sind, wie den „Musterstücken“ der drei ersten Stufen, auch denen dieser vierten Stufe eigen, die ihr Herr Verfasser „getroden Schwestern derselben nachschickt“. Wo der Ausdruck dieser brauchbaren Arbeiten ein Erzeugniß der jugendlich frischen Auffassung ist, steht beide in dem Einklange, welcher in dem Hörer oder Leser Wohlgefallen erweckt; das ist jedoch nicht durchgehends der Fall. Es fehlt nicht an Stellen und Parteen, die an einem gesuchten und gemachten Ausdruck leiden.

Die Gegenstände der Darstellung sind: 1. Das Vaterunser. 2. Ueber die Wichtigkeit eines gründlichen Studiums der Muttersprache. Eine Rede. 3. Der Lehrer auf dem Lande. 4. Das erste Gebot; 40 Druckseiten lang. 5. Die untergehende Sonne, das Bild der sterbenden Mutter. 6. Herrmann; 45 Seiten. Als eine recht sinnige, auch im Religionsunterrichte nuzbare Arbeit bezeichnen wir die erste.

In einem fünften Hefte gedenkt der Herr Verfasser eine Anweisung zum Gebrauche seiner Musterstücke, so wie „eine Auflösung der deutschen Grammatik in vier einzelne Gänge“ zu geben; jedenfalls wird er in dieser versprochenen Arbeit nicht unterlassen, die derselben zu Grunde gelegten und in dem vierten Hefte vorläufig mitgetheilten zehn Paragraphen näher zu entwickeln. Der letzte dieser Paragraphen lautet: „Das ist mein Lehrprincip und der Eckstein und Grundpfeiler meiner Methode.“ Warum sind denn die Wörter „mein“ und „meiner“ in diesem Paragraph nicht mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben?

Otto.

Schulchriften von G. A. Winter, Oberlehrer an der Bürgerschule in Kirchberg.
Verlag von Jm. Tr. Wöller in Leipzig.

1. Der kleine Elementarschüler. Ober die ersten Anschauungs-, Lese-, Schön- und Rechtschreibübungen, methodisch und streng stufenweise bearbeitet. Eine wohlfeile Handbibel mit Druck- und Schreibschrift für die Unterclassen deutscher Land- und Stadtschulen. Sechste Auflage. 119 S. 8°. 3 Sgr.
2. Ausführliche Lehrstoffe für den gesamten deutschen Sprachunterricht in Volksschulen, oder die Schreiblesemethode, das Lesen, die Sprachlehre, die Rechtschreibung mit Interpunctionslehre und der Unterricht im schriftlichen Gedankenausdrucke in steter Verbindung und Wechselwirkung. Begründet durch systematisch fortschreitende Sprech-, Lese-, Denk-, Dictir- und schriftliche Aufsatzübungen, so wie Aufgaben zum Hausfleisse.
 - a. Erster, vorbereitender oder Elementarlehrgang für den Unterricht in der Muttersprache in deutschen Volksschulen. Unterclasse. Zweite ganz umgearbeitete Auflage. 139 S. 8°. 12 Sgr.
 - b. Zweiter oder Begründungslehrgang mit 225 streng systematisch geordneten Dictir- und einer großen Anzahl schriftlicher Aufsatzübungen. Mittelclasse. Zweite ganz umgearbeitete Auflage. 195 S. 8°. 12 Sgr.
 - c. Dritter oder Ergänzungslehrgang mit 72 streng systematisch geordneten Dictir- und einer großen Anzahl schriftlicher Aufsatzübungen. Oberclasse. Zweite ganz umgearbeitete Auflage. 102 S. 8°. 8 Sgr.
3. Stylistisches Aufgabenmagazin, enthaltend eine große Anzahl der verschiedenartigen vom Leichtern zum Schwerern fortschreitenden Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten und Aufsätzen. Erster Theil. Für Mittelclassen. Dritte Auflage. 89 S. 8°. 4 Sgr. Zweiter Theil. Für Oberclassen. 136 S. 8½ Sgr.
4. Der Denk-, Sprach- und Schreibschüler &c. Fünfte Auflage. 98 S. 5 Sgr.
5. Briefsteller für die weibliche Jugend &c. 448 S. 1 Thlr.

Während die Ueberzeugung, daß die Grammatik unserer Muttersprache nur im beschränktesten Sinne ein Unterrichtsgegenstand der Volksschule sein könne, täglich mehr Anhänger in der Lehrerwelt gewinnt; ja während man bereits von mancher Seite und nicht ohne Grund den grammatischen Unterrichte jede Volksschulthür verschließen möchte: sieht Herr Winter fort, Lehrgänge anzufertigen, welche die ganze Grammatik in großer Ausführlichkeit der Volksschule zuweisen und selbst für die ABC-Schützen etwas aus ihr zubereitet enthalten. Es ist aber nicht die Grammatik allein, deren Behandlung diese Lehrgänge zeigen, sondern gemäß der Ansicht des Herrn Verfassers, daß „nur dadurch, daß Lesen, Sprechen, Lesen und Dictirübungen, Sprachlehre, Rechtschreibung und Uebungen im schriftlichen Gedankenausdrucke in steter Verbindung und Wechselwirkung systematisch geschrieben werden, ein günstiger und sicherer Erfolg“ vom Sprachunterrichte in der Volksschule zu erzielen sei, haben auch die Orthographie und Stylistik in nicht engen Grenzen eine Berücksichtigung gefunden.

Herr Winter hat durch die oben angeführten Werke, so wie durch seine Interpunctions- und seine Brieffschulen, ferner durch sein allgemeines Lesebuch für Stadt- und Landschulen in zwei Theilen für Alles gesorgt, was auf dem Gebiete des Unterrichts in der Muttersprache der Lehrer zum Lehren und die Schüler zum Lernen bedürfen; was noch zu thun übrig, das ist die Beschaffung der Zeit, welche zur Bewältigung des gebotenen Lehrstoffes nothwendig ist. Mit dem Dichterworte: „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister“ die Bemühungen des Herrn Verfassers gemessen, kann ihm darum eine Meisterschaft nicht zuerkannt werden. Herr Winter besitzt unverkennbar das Talent, einen Unterrichtsstoff zu elementarisiren; aber er spinnt die Behandlung, indem er Lehrstoffe unrichtlich zurechtlegt, ins Weite und Breite und geräth ins Kleinliche und Geistlose. Sein gut gemeintes Streben, den Schülern Alles recht leicht und faßbar zu machen, schlägt ins gerade Gegentheil um. Davon zeugen die nutzlosen, schwerfälligen grammatischen und orthographischen Definitionen und Regeln, die der Herr Verfasser aufzustellen für nöthig erachtet hat und an denen die Länge nicht immer das Schlimmste ist. Dabei hat er das Denken und Arbeiten für seine Herren Collegen in dem Maße übernommen, daß er denselben sogar hie und da in den Mund legt, wie die Schüler anzureden sind, wenn sie eine vorausgegangene Lektion gut gefaßt haben. Eine Anleitung, was den Schülern zu sagen ist, sollte sie nicht sicher und schnell gelernt haben, vermochten wir jedoch nicht aufzufinden. Wir müssen diesen Mangel als eine Lücke in den Bemühungen des Herrn Verfassers, für seine Collegen zu arbeiten, bezeichnen!

Einen glänzenden Beitrag zur geistlosen Schulmeisterei liefert in der unter Nr. 3 angeführten Schrift ein Anhang, welcher vermischte Aufgaben zur Uebung des Nachdenkens und zur Weckung des Scharfsinns enthält. Es wird nämlich in der 24. bis 26. Aufgabe den deutschen Schülern zugemuthet, durch Versetzung der Buchstaben verstümmelte Wörter wieder in richtige herzustellen. So sehen einige der verstümmelten aus: „Zuf-ret, Chenis-red, poh-nef, hob-ne, edil-re, ezi-ley“ u. s. w. Wir sind übrigens froh, daß wir nicht zu untersuchen haben, ob auf Seite der Aufstellung oder der Lösung dieser Aufgaben der meiste Scharfsinn anzuerkennen ist.

Auch ein paar Erklärungen von denen, welche die Schüler aufzusuchen haben, mögen hier eine Stelle finden. 3. B. „Gedankendinge nennt man die Hauptwörter, die Dinge bezeichnen, die außer uns nicht wirklich da sind, sondern die wir uns in unsern Gedanken als ein Ding denken“. — „Diejenigen Fürwörter, mit denen man, wie durch einen Blick oder durch einen Fingerzeig auf ein Ding hinweist, und dasselbe nicht bloß als ein besprochenes Ding bezeichnet, sondern zugleich auch von andern besprochenen Dingen unterscheidet, nennt man hinweisende Fürwörter.“

Und von den orthographischen Regeln statt vieler nur eine, aber auch eine ganz schöne!

„Orthographische Regel: Sobald es heißt: geworden, so heißt du allemal o; so auch, wenn du statt worden sagen kannst: geworden. — Nach: ich, du, er, wir, ihr, sie heißt's: wurde. Mit bin, sei, war, wäre“ verbunden heißt's worden.“

Ueber den unterschiedenen Inhalt der einzelnen oben angezeigten Schriften zu referiren, halten wir nicht für nothwendig, da ihre Titel diese Mühewaltung übernommen haben.

Otto.

Lesebücher.

Zweites Sprach- und Lesebuch. Ein Lesebuch für die Mittelklasse der Volksschule.

Drittes Sprach- und Lesebuch. Ein Lesebuch für die Oberklasse der Volksschule und für die untern Classen höherer Lehranstalten. Beide von G. Fr. Heinisch und J. L. Ludwig. Bamberg, Buchner.

Lehr- und Lesebuch oder der sinnliche und sittliche Anschauungsunterricht für die Mittelclassen der Volksschule. Von Albert Haesters, erstem Lehrer an der Knabenschule in Werden a. d. Ruhr. Zweite Auflage. Essen bei G. D. Bädeler. 1852.

Elementarlesebuch als Grundlage für den Unterricht in der Weltkunde und für die damit vereinigten Denk-, Sprech- und Schreibübungen. Für preussische Schulen

bearbeitet von E. Barthel, Königl. Regierungs- und Schulrath u. u. M. Genehmigung des hochwürdigsten Fürstbischöfl. Generalvicariatamtes zu Breslau Daselbst bei Leuckart. 1851.

5. Kinderfreund. Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Herausgegeben von Theodor Goldhorn und Louis Munkel, Lehrern an der Stadtdochterschule Hannover. Stade, Steudel. 1851.

Von welcher Wichtigkeit für die sichere und volle Erreichung ein Zweckes es ist, daß man über die Zulänglichkeit der Mittel dazu nicht täusche, davon hat die Volksschule neuen Styls einen schlagenden Beweis geliefert. Man hat, um aus der alten die neue zu machen, eine höhere, allseitigere Bildung als die frühere in ihr zu erzielen, neue Lehrgegenstände zugewiesen und die Forderung an ihre Leistung gesteigert. Nun ist es zwar nicht zu verkennen, daß diese Steigerung und Zumuthungen auch wohlthätige Anstrengungen zur Folge gehabt haben, da aber die Zumuthungen die Leistungsfähigkeit der Lehrer der Volksschule und das Maß der Kraft und Zeit ihrer Schüler nicht in Rechnung brachten, so konnte die beste Frucht der achtungswerthen Anstrengung nur eine gründliche Enttäuschung über sie selbst sein. Die gegenwärtige Zeit arbeitet daran, dieser Enttäuschung mehr und mehr Raum zu geben und nicht bloß den mit den verschiedensten Lectionen übersäeten Lektionsplan der Volksschule zu vereinfachen, sondern auch für das, was nach nothwendigen Ausscheidungen übrig bleibt, die innere Schranke und den Mittelpunkt zu seiner Vereinigung zu finden. Die Wahrheit gewinnt mehr und mehr gestaltenden Einfluß, daß der Unterricht seine Wirkung nur dadurch verstärken, nur dadurch eine kernhafte Bildung erzielen könne, so er eine tiefe Einlebung in einen beschränkten Gedankenkreis und eine völlige Herrschaft in der Darstellung desselben vermittelt. Der gangbare Ausdruck für das auf diese Einsicht gegründete Bestreben lautet: „Concentration des Unterrichts.“

Es ist wohl als keine Verirrung zu bezeichnen, daß man zunächst bemüht war, die verschiedenen formalen Richtungen in dem Muttersprachunterrichte zu vereinigen und daß man ihnen in dem Schullesebuch einen gemeinsamen Mittelpunkt anwies. Da aber das Lesebuch auch einen Inhalt hat, so mußte bald bemerkt werden, daß es mit dem Prinzip der Concentration nicht übereinstimme, wenn dieser als ein anderer neben demjenigen hergehe, der planmäßig zur Erfüllung des Bewußtseins mit Vorstellungen und Gedanken zu behandeln sei. Aus dieser Erkenntnis ist der Schritt hervorgegangen, die Uebungen der Sprachbildung an den sonstigen Lehrstoffe der Volksschule anzustellen.

Dieser Lehrstoff ist jedoch noch von doppelter Natur. In der einen Richtung vermittelt sich an ihm das Gottesbewußtsein, in der andern

das Weltbewußtsein. Man unterscheidet danach als Unterrichtsgegenstände die Religionslehre und die Weltkunde, und der Sprachunterricht ist damit auf die Wahl hingewiesen, an die Religionslehre oder an die Weltkunde sich anzulehnen; nur der einfachen Volksschule kann darin nicht wohl eine Wahl gelassen sein, da sie, sofern sie es mit ihrer Beschäftigung ernst meint, für besondere Weltkunde keinen Raum hat.

Die oben genannten sehr brauchbaren Lesebücher huldigen alle der angegebenen Oekonomie des Unterrichts, und zwar ist es hauptsächlich der Weltkunde, der ihr Inhalt angehört; aber auch das religiöse Element tritt in einigen durch besondere Lesestücke vertreten.

Das zweite und dritte Sprach- und Lesebuch von den Lehrern Heinisch und Ludwig ist eine sehr empfehlenswerthe Arbeit. Geleitet von dem Gedanken, daß ein Lesebuch als Sprachbuch manchen Lehrstoff in einer Ordnung und Gestaltung darbieten müsse, in der er dem Zwecke des Sprachunterrichts näher liegt, als in der gefälligen Form, in der er in den Lesebüchern auftritt: haben die Herren Verfasser in der ersten Abtheilung ihrer beiden Lesebücher für die Behandlung der Saglehre ein sehr zweckmäßiges und wohlgeordnetes Material gegeben. Sie wollen aber diese Beispielgrammatik nicht zur „Entwicklung einer Kenntniß“ der Saglehre, sondern nur zur Befestigung der aus Betrachtung der in den Lesebüchern enthaltenen Beispielen gewonnenen Kenntniß benutzen haben. Ich entscheide mich für das Umgekehrte. Außer dieser Beispielgrammatik enthält jedes der beiden Sprachbücher in seiner ersten Abtheilung zwei Anhänge. Aehnlich lautende Wörter und ihr Schreibgebrauch; Fremdwörter, nebst Angabe ihrer Bedeutung und Aussprache, wie die Abwandlungsformen der deutschen Zeitwörter bilden den Inhalt dieser Anhänge. Warum die Conjugationsformen der Zeitwörter eine Stelle gefunden, ist mir nicht klar geworden. Der sehr reiche Inhalt der ersten Abtheilung bringt 1. Einiges aus der Lehre vom Menschen; 2. Naturgeschichtliches; 3. Einiges aus der Naturlehre; 4. Geographisches; 5. Geschichtliches; 6. Prosaische und poetische Stücke aus deutschen Schriftstellern; 7. Briefe und Geschäftsaufsätze. Das dritte Lesebuch schließt mit einem kurzen Grundrisse der Realien.

Das unter Nr. 3 aufgeführte Lehr- und Lesebuch ist für Kinder bestimmt, welche eine gute Fibel durchgemacht, die mechanischen Lese- und Schreibübungen überwunden haben. Es soll dem Anschauungsunterrichte der Volksschule zur Grundlage dienen. Ehe die Kinder lesen lernen — in der Unterclasse — soll es bei den Denk- und Sprechübungen ein Leitfaden für die Lehrer, in der Mittelclasse ein Lehr- und Lesebuch für die Schüler sein. Der Unterrichtsstoff ist aus dem Kreise der

unmittelbaren Anschauung der Kinder genommen. Er tritt unter folgenden zehn Ueberschriften auf: Die Schule; das Haus; die Hausthiere; der Garten; das Dorf; die Stadt; das Feld; der Wald und die Wiese; das Wasser; die Erde; die Luft. Ein erster Abschnitt hat die Menschen zum Gegenstande. Der Inhalt jedes Abschnittes wird unter vier Gesichtspunkten behandelt, 1. Name der Dinge; 2. Beschreibung und Vergleichung dieser Dinge; 3. Beschreibung des ganzen Ortes oder Raums, worin die einzelnen Dinge sich befinden; 4. der Mensch und das Ganze.

Die ganze Anlage dieses Buches ist eine sehr verständige und Ausführung derselben eine wohlgelungene. Unter den Händen treuer und geschickter Lehrer wird es sich als ein sehr gutes Hülfsmittel bewähren.

Der sehr reiche Inhalt des Elementarlesebuches von C. Barth zerfällt in zwei Hauptabtheilungen: 1. Vaterlandskunde; 2. allgemeine Weltkunde. Jede Abtheilung soll ein Jahr um das andere gelesen, Besprochen, Einprägung und schriftlichen Nachahmung kommen so daß ein Schüler, nachdem er die Fibel überwunden, das ganze Buch drei Mal durchwandert. Diese Bestimmung gefällt mir, weil sie die Erlebung in ein abgegränztes Unterrichtsmaterial zum Zwecke hat. Was der Herr Verfasser in einem geschichtlichen Abschnitte über „Kirchentrennung“ sagt, gefällt mir nicht. Das ist eben die tiefere Auffassung des Christenthums im Protestantismus, daß derselbe die Rechtfertigung durch den Glauben zu seinem Grundpfeiler macht; aber nicht eines Glaubens, der, wie Herr Schulrath Barthel meint, „die Wege der Liebe und der Hoffnung ausschließt“. Er lese doch, „Dr. Luther in der Vorrede zum Römerbrieft“ sagt! Da heißt es: „Aber der Glaube ist ein göttlich Werk in uns, das nur wandelt und regiert aus Gott, und tödtet den alten Adam, machet uns ganz andere Menschen von Herzen, Muth, Sinn und allen Kräften und bringet heiligen Geist mit sich. O! es ist ein lebendig, geschäftig, thätig, mächtiges Ding um den Glauben, daß es unmöglich ist, daß er nicht ohne Unterlaß Gutes wirken sollte. Er fraget auch nicht, ob gute Werke zu thun sind, sondern ehe man fraget, hat er sie gethan und ist immer im Thun“

Die Grundsätze und Ansichten, welche die Herren Verfasser „Kinderfreundes“ in dem Vorworte zu demselben über Auswahl, Ordnung und Behandlung der Lesestücke ihres Lesebuches entwickeln, verdienen volle Anerkennung; nur darin scheinen sie mir in einem Irrthum befangen zu sein, daß sie gemeint haben, ihr Buch „für das ganze Deutschland“ bestimmen und deshalb alles Specielle in den geschichtlichen und historischen Stücken desselben vermeiden zu müssen. Ich halte vielmehr

dafür, ein Schullesebuch habe das Volksthümliche in den Stammeseigenthümlichkeiten zu pflegen und darum seinen Wirkungskreis zu beschränken. Aber die Ausführung entspricht auch nicht ganz ihrer Absicht. So haben sie z. B. auch einen Abschnitt über Martin Luther und die deutsche Kirchenreformation, der jedenfalls die katholischen Schulen dem Buche verschließt.

Den meisten Lesebüchern sind Aufgaben orthographischer, grammatischer und stylistischer Natur beigelegt. Viele derselben sind sehr zweckmäßig; aber alle diejenigen, welche das Auffuchen von Wörtern verlangen, die mit irgend einem bezeichneten Buchstaben anfangen oder enden, so wie auch die, deren Lösung in einer sogenannten Sätzmacherei besteht, mißbillige ich durchweg.

Der Inhalt des werthvollen Buches ist unter folgende Ueberschriften geordnet: I. In ungebundener Rede: a. Erzählungen, Märchen, Fabeln u. s. w.; b. Naturgeschichte; c. Geographie; d. Geschichte; e. Astronomie; f. Naturlehre und Technologie; g. Briefe; h. Nützliche Lehren. II. Gebundene Rede: a. Lieder und erzählende Gedichte; b. Fabeln, Märchen, Sagen und Legenden; c. Gebete; d. Reime; e. Räthsel. III. Sprüche und Sprichwörter.

Missfällig sind mir in dem geschichtlichen Abschnitte die Bemerkungen über die Jahre 1848 bis 1851.

Otto.

Deutsches Lesebuch für die mittleren Classen der höhern Mädterschulen. Herausgegeben von Dr. Ferdinand Seinede. Hannover, Ehlermann. XIII und 348 S. gr. 8°. 24 Sgr.

Der Inhalt dieses Lesebuches ist ein reicher, sehr mannigfaltiger und sehr vortrefflicher. Neben dem guten Alten findet sich das gute Neue und Neueste, denn Geschmacks- und Litteraturkenntniß haben die Auswahl dieser Stücke geleitet. Es ist für das zehnte bis dreizehnte Lebensjahr der Schülerinnen berechnet, und weil mit Schülern dieses Alters von den verschiedenen sprachlichen Darstellungsarten noch nicht ausführlich geredet wird, so hat der Herr Verfasser es für passend gehalten, von irgend einer bestimmten Folge der Lesestücke abzusehen. Ich meine jedoch, eine Ordnung sei besser als keine.

Otto.

Das Lesebuch für Kinder von 6—9 Jahren von A. Kühner. Hamburg, Robert Rittler. 1851.

Eine liebliche Gabe, aber nicht ein Lesebuch in gewöhnlicher Fassung und Gestalt. Das Kindesleben in dessen fortrückenden Erscheinungen, Entwicklungen, Begegnissen und Auffassungen, mit idealer Wahrheit und

dramatischer Lebendigkeit gezeichnet, hält es Kindern zur veredelnden Anschauung vor. Der Herr Verfasser hat seine Darstellung aus dem hingebenden Umgange mit Kindern gelernt und, was er an ihrem Sinne und Herzen erprobt, in diesem Büchlein für andere Kinder niedergeschrieben. Wir glauben es ihm gern, daß die Kleinen seiner Rede stets mit Lust gelauscht haben und empfehlen seine Schrift allen Lehrern, die den Unterricht in Elementarclassen besorgen, zur Benutzung. Auch in den Händen der Mütter, die ihren Kindern Mutter sind, wünschen wir es zu sehen.

Otto.

Deutsches Lesebuch für die Unter- und Mittelclassen höherer Lehranstalten. Von O. Kämpmann, Professor am Gymnasium zu Straßburg. Verwault.

Enthält bekannte Lesestücke meist erzählenden Inhalts, die mit seinen verwandten Gedichten abwechseln. Sie sind in drei Abtheilungen geordnet in denen sich eben so viele unterschiedene Stufen für das Verständnis und die Fassungskraft der Schüler darstellen. Für die Mittelclassen des Gymnasiums kann jedoch das Büchlein nicht bestimmt sein, da deren Schüler stärkerer Nahrung als die in ihm dargebotenen bedürfen. Eine Vorrede hat das Buch nicht. Geschmack und ein guter Sinn haben die Auswahl fast durchgängig geleitet.

Otto.

Lesebuch für Bürgerschulen. Herausgegeben von August Lüben, Rector der Bürgerschulen, und Carl Kae, Lehrer der ersten Bürgerschule zu Merseburg. Theil 1— Leipzig, bei Brandstetter.

Die Abfassung des vorliegenden sechstheiligen Lesebuchs hat eine „nicht abzuleugnende Verfahrenheit der mehrclassigen Bürgerschulen“ zur Voraussetzung. Diese Verfahrenheit zeigt sich in einer doppelten Richtung. Im Längendurchschnitte dieser Schulen, insofern die einzeln übereinander geordneten Classen derselben sich nicht als in klarer Ausprägung unterschiedene Stufenglieder darstellen; im Querdurchschnitte der einzelnen Classen, insofern die verwandten Unterrichtsgegenstände derselben nicht in einer sich gegenseitig stützenden und ergänzenden Verbindung stehen. Dieser zweifachen Verfahrenheit will es wirksam begegnen. Der ersten der Anlage, gemäß deren es „in seinen einzelnen Theilen den verschiedenen Bildungsstufen des Kindes entsprechen“ will; der andern, indem es als ein Mittel anbietet, das geeignet ist, „so zu sagen, organische Verbindung der verwandten Hauptunterrichtsgegenstände, namentlich der Sprache, der Naturkunde und Religion, herbeizuführen“.

Sehen wir uns vorerst den Inhalt der einzelnen Theile etwas näher an

Der erste Theil, für die Elementarclasse bestimmt, zerfällt in eine Abtheilung mit Schreibschrift und in eine mit Druckschrift. Sprachliche Kategorien bestimmen die Form der Sätze in der ersten Abtheilung. Der Inhalt der zweiten Abtheilung deutet den Gang an, welcher bei den sogenannten Sprech- und Denkfübungen inne zu halten ist.

Der zweite Theil hat Kinder, welche im achten oder neunten Lebensjahre stehen, im Auge. Die augenfälligsten Naturerscheinungen und das Leben der bekannteren Thiere und Pflanzen sind die Gegenstände seiner Darstellungen. Dieselben sollen mit den Schülern besprochen, darauf von denselben gelesen, geschrieben und, wenn es Gedichte sind, gelernt und vorgetragen werden.

Der dritte Theil setzt eine Unterrichtsordnung voraus, nach welcher in der dritten Stufenclasse die Naturgeschichte zuerst als selbstständiger Gegenstand auftritt. Während die Lesestücke des zweiten Theils in loserer Weise mit Rücksicht auf die vier Jahreszeiten gewählt und geordnet sind, finden sie sich in diesem Theile geschiedener nach den Monaten in zwölf Abtheilungen gebracht.

Der für die vierte Stufe berechnete vierte Theil setzt als weitere selbstständige Lehrgegenstände die Geographie und Geschichte voraus. Seine Lesestücke gruppiren sich in vier Ordnungen: 1. Naturgeschichtliche. 2. Geographische. 3. Geschichtsbilder. 4. Dichtungen in Poesie und Prosa.

Der Inhalt des fünften Theils ist analog dem vorhergehenden geordnet. Der letzte Abschnitt, „Sprichwörter und Sprüche“ enthaltend, bietet sich als Grundlage für die Saglehre an.

Von der Anordnung der Lesestücke des sechsten Theiles, der für die oberste Stufe und einen zweijährigen Cursus berechnet ist, wird gesagt, daß dieselbe bedingt sei durch den Gang des Sprachunterrichts auf dieser Stufe, bei welchem die Grammatik mehr zurück und ein tieferes Verständnis der classischen Werke unserer nationalen Litteratur in den Vordergrund trete. Demgemäß ist jeder bedeutendere Dichter durch einige Stücke von größerem Umfange vorgeführt, so daß unter Heranziehung der schon in den frühern Theilen von ihm vorhandenen Productionen er dem Schüler möglichst vollständig charakterisirt werden kann. Die Herren Verfasser haben bereits eine Anleitung zur Behandlung der Lesestücke in diesem Sinne erscheinen lassen.

Ist nun das Dargebotene geeignet zur Abhülfe des Eingangs bezeichneten Uebelstandes? Eine Mithülfe liegt darin jedenfalls, und so sehen wohl auch die Herren Verfasser nur ihre Gabe an. Am vollständigsten ist die bezweckte Einheit des Unterrichts natürlich auf den beiden untern Stufen vorhanden. Auf den folgenden Stufen liegt die angestrebte

Concentration nur darin, daß das Lesebuch nicht einen Inhalt darbietet, der unbekümmert um den sonstigen, besonders realen Unterricht neben denselben hergeht, sondern ihn durch Lesestücke unterstützt, die seine Gegenstände in idealer Auffassung und künstlerischer Gestaltung vorführen.

Auf die Wahl der einzelnen Lesestücke näher einzugehen, darf hier nicht erwartet werden. Am wenigsten gefällt uns der Inhalt des ersten Theils. Die getroffene Abstufung in dem umfassenden Werke halten wir im Allgemeinen für gelungen und empfehlen es der wohlverdienten Beachtung.

Otto.

Deutsche Dichtungen, zunächst für Seminarien, Realschulen und höhere Bürgerschulen, erläutert von E. Th. Kriebitzsch, Seminarlehrer. Erfurt und Leipzig, bei G. W. Körner.

Die Schrift kündigt sich als ein erstes Heft an. Die darin mit Sinnigkeit und feiner Kenntniß der poetischen Form erläuterten Gedichte sind nach ihrer Verwandtschaft zusammengestellt, z. B. der Sänger, von Göthe, und des Sängers Fluch, von Uhland; die Rache, von Uhland, und die Kraniche des Ibycus, von Schiller. Die Zahl derselben beträgt zwanzig, darunter Luise, von Voß; Herrmann und Dorothea, von Göthe; Iphigenie, von Göthe; die Braut von Messina, von Schiller. Die Erläuterung ist nicht in einer geradezu unterrichtlichen Form gegeben, da sie aber den Sinn und die Idee der Gedichte klar darlegt, wobei die angewandte Vergleichung sehr behülflich ist; und da sie die Augen für die Dinge öffnet, welche in einer unterrichtlichen Besprechung hervorzuheben sind: so setzt sie zur Ausführung einer solchen in Stand. Möchte es dem Herrn Verfasser gefallen, seine dankenswerthe Arbeit fortzusetzen!

Otto.

Lehrmittel für den Sprech- und Leseunterricht. Herausgegeben von Dr. Friedrich Soffmann. Jena, Druck und Verlag von Friedrich Mauke. 1852.

1. Auswahl deutscher Gedichte. Grundlage für den Sprechunterricht in Elementarclassen. (Für das Alter von 5—8 Jahren.) 1. Thl. 1. Abth.
2. Auswahl deutscher Gedichte. Zu Sprech-, Memorir- und Vortragübungen. (Für das Alter von 8—12 Jahre) 1. Theil. 2. Abth.
3. Deutsches Lesebuch für Elementarclassen. (Für das Alter von 6—8 Jahren.) 1. Thl. 1. Abth. 2. Aufl.
4. Deutsches Lesebuch für Elementarclassen. (Für das Alter von 8—10 Jahren.) 1. Thl. 2. Abth. 2. Aufl.
5. Auswahl von Märchen für Kinder. (Für das Alter von 7—9 Jahren.) Erster Theil.
6. Siebenzig Bilderlesetafeln, stufenweise geordnet zu dem Lese gange von Dr. F. Soffmann.
7. 202 Lieder für Kinder mit Singweisen. Gabe für den Gesangunterricht. Den Gedankeninhalte nach geordnet. (Für das Alter von 6—12 Jahren.) 2. Aufl.

8. Erster Sprech- und Leseunterricht. Begleitschreiben zu Nr 1, 3 und 6 der aufgeführten Lehrmittel. Allen Lehrern und Eltern, denen der erste Unterricht am Herzen liegt, gewidmet.

Der erste Unterricht der Kleinen hat nicht nach seiner Gewohnheit mit dem Lesen, sondern mit dem Hören und dem Sprechen zu beginnen. Die Sprache des Kindes, mit der es zur Schule kommt, ist eine naturwüchsige, und die Bildung derselben besteht vorerst und vornehmlich in einer Umwandlung und Verklärung, durch welche aus dem natürlichen ein veredeltes Gewächs wird. In der Arbeit der sprachlichen Wiedergeburt tritt darum das Hören und Sprechen nicht als etwas Beiläufiges auf, was im Unterricht an und für sich nicht entbehrt werden könne; es sind vielmehr zwei wesentliche und unüberspringliche Grundstufen, aus denen alles Andere herauswächst, was noch Gegenstand der Sprachpflege sein kann. Das Schreiben ist nur ein Sprechen, und das Lesen nur ein Vernehmen der Rede in der Form der Schrift.

Seltener noch als die hier kurz berührte Anschauung von den Stufen des schulmäßigen Sprachunterrichts überhaupt und des Elementarunterrichts in der Muttersprache insbesondere, ist natürlich ihre besonnene, planmäßige Durchführung. Um so größer ist aber auch meine Freude gewesen, mit den oben genannten Schriften, namentlich mit den „Begleitschreiben“ bekannt geworden zu sein, da ihr kinderfreundlicher Herr Verfasser nicht bloß das Hören und Sprechen als die Grundstufen des Elementarunterrichts mit Klarheit und Einsicht überzeugend aufweist, sondern auch eine geschickte Anleitung und brauchbare Hilfsmittel zur Behandlung dieser Stufen gibt. Er sagt: „Unser Sprechunterricht soll eine selbstständige Disciplin in der Elementarclasse auftreten und nicht ein bloßes Medicament gegen falsches Sprechen sein; vielmehr besteht in seine pädagogische Bedeutung, daß er wie zum verständigen Vernehmen, so zum verständigen Wiedergeben der Sprache führe, somit der natürlichen Wildheit und Rohheit herausreißt und in den Kindern das Sprachgefühl (für die schriftgemäße Sprache — hätte ich hier zugefügt) bilde und wecke, um das Kind unterrichtsfähig zu machen. In aller Unterricht ist durch die Sprache bedingt, und wenn das Kind richtig sprechen kann, fängt seine Seele an, sich der dem Gesprochenen enthaltenen Wahrheiten zu bemächtigen.“

Der Sprechunterricht, welchen der Herr Verfasser für seine kleinen Schüler in der Seminarschule zu Jena und in der Erziehungsanstalt des Professor Stoy daselbst organisiert hat und in dem „Begleitschreiben“ Beurtheilung vorlegt, vollzieht sich auf vier Stufen. Auf der ersten Stufe wird das wildgewachsene Sprechen zu einem schulmäßigen

umgewandelt, wobei der Werth des Vorsprechens richtig erkannt ist. Die zweite Stufe führt die Schüler zur Unterscheidung der Wörter im Satze, die dritte zur Unterscheidung der Sylben in mehrsyllbige Worte und die vierte zur Zerlegung der Wörter in Laute. Das ganze Verfahren, welches der Herr Verf. auf diesen Stufen anwendet und von dem die Behandlung der zweiten Stufe einer besonders anerkennenden Hervorhebung werth ist, zeigt gleich, wie die herzliche Liebe zu den Kleinen im Unterrichte erfinderisch macht.

Den Stoff zu dem Sprechunterrichte, der natürlich eben so gut Sprachunterricht heißen kann, gewährt die oben unter Nr. 1 und 5 genannte Auswahl deutscher Gedichte und Märchen. In diesen Büchern reicht der Herr Verfasser aus dem reichen Schätze unserer deutschen Dichtungen den Kleinen eine sehr genießbare Speise dar. Die Art und Weise, wie ein Gedicht dem Verständnisse und der Auffassung der Schüler nahe gebracht und zugänglich gemacht wird, ist eine sehr empfehlenswerthe.

Nach Vollendung der vierten Stufe des Sprechunterrichts tritt der Leseunterricht ein. Bei Ausführung desselben hat das ba, be, bi, bu keine Stelle. Den ersten Lesestoff bilden Namen für Gegenstände. Diese Gegenstände sind auf den unter Nr. 6 angeführten „Bildertafeln“ enthalten. Nachdem ein Gegenstand in seiner äußern Erscheinung besprochen und der Name desselben in seine Laute zerlegt worden ist, lernt der Schüler die lateinischen Curstivbuchstaben für die Laute dadurch kennen, daß sie ihm in gedruckten Exemplaren, die auf Pappe oder Holz aufgezogen und an einer sogenannten Lesemaschine sich aufstellen lassen, einzeln gezeigt werden. Darauf treten sie in ihrer Verbindung zum Worte an der Lesemaschine auf, der Schüler lernt sie selbst in dieser Verbindung aufstellen und geht dann zum Zeichen des Gegenstandes und zum Schreiben des Namens für dieselben über. Den weitem Lesestoff enthält dann die erste Abtheilung des ersten Theils des deutschen Lesebuchs (siehe oben Nr. 3). Diese Abtheilung bildete mit der zweiten (Nr. 4) und der Lesebuchsammlung (Nr. 7) in der ersten Ausgabe unter dem Titel „Lesebuch für Elementarschulen“ ein ungetheiltes Ganzes in engern Grenzen. Von diesem Ganzen hat Dieterweg in der vierten Auflage seines „Begleiters“ gesagt, daß es ein schönes Bild des Jugendlebens in Unschuld und Unbefangenheit, Heiterkeit und Frohsinn, Lern- und Strebelust sei, und ich darf versichern, daß durch die Zerlegung des Ganzen in selbstständige erweiterte, und auch wohl umgearbeitete Theile dieses Bild nicht zerstört, sondern nur vervielfacht worden ist.

An diese kurze Würdigung der Bedeutung, welche das beschriebene Lehrverfahren des Herrn Verfassers hat, reihe ich nur noch einige Bemerkungen zur Darlegung abweichender Anschauungen.

1. Der Herr Verfasser führt seine Kleinen auf dem Wege der Sache vom Hören zum Sprechen, vom Sprechen zur Belauschung der Gliederung der Rede und von dieser zur Darstellung der bemerkten Gliederung. Diese Darstellung geschieht durch Striche und Puncte. Ein wagrechter und durch einen senkrechten getheilter Strich bezeichnet ein zweisylbiges Wort; die Zahl der Laute einer Sylbe sind durch Puncte über dem Sylbenstriche angedeutet. Welches ist nun wohl folgerichtig der nächste Schritt? Gewiß kein anderer, als daß der kleine Schüler statt der Puncte der Buchstaben sich bedienen lerne, d. h. eine Buchstabenschrift schreibe. Dieser Consequenz der Sache wird jedoch ihr Recht nicht; nicht der Schüler schafft sich das geschriebene Wort, sondern der Lehrer legt es ihm mit fertigen Buchstaben an der Lesemaschine fertig vor. Ich denke mir, daß irgend ein erfundener methodischer Grundsatz den Herrn Verfasser zum Verlassen seines sonst so folgerichtigen Weges bestimmt hat. Diesen zuliebe scheint auch das Ding mit dem anrühigen Namen „Lesemaschine“ beibehalten worden zu sein. Wo man aber auf dem von dem Herrn Verfasser in den ersten Schatten vorgezeichneten Wege consequent fortgeht, gibt es im Unterrichte der Kleinen keine Maschine mehr.

2. Es ist allgemein üblich, bei der Gliederung der Wörter und Sylben in deren Laute bis zu einer völligen Isolirung jedes einzelnen Lautes vorzugehen. Auch der Herr Verfasser beobachtet dieses Verfahren. Da aber durch dasselbe die Consonanten, die nur im Worte mitlauten, vernachlässigt werden, für sich zu lauten, so wird der Sache Gewalt gethan. An die Stelle des sinnlosen ba, be, bi, bo, bu tritt ein widerliches Schnarren, Brummen, Saufen, Zischen u. s. w. Ein gedehntes Sprechen reicht aus, um die Schüler zur Unterscheidung der einzelnen Laute in den Wörtern zu führen. Erfordernisse sind jedoch, daß in den vorausgehenden Sprechübungen, bei denen man mit der Zeit nicht kargen darf, die Schüler ruhig, gemessen, rein und scharf articulirt sprechen gelernt haben, und daß die Beobachtung der Lautunterschiede in geordneten Schritten geleitet wird.

3. Es ist ein gar verständiges Wort, wenn der Herr Verfasser sagt: „Es liegt nicht daran, den ersten Leseunterricht schnell zu einem sichtbaren Ziele zu führen und durch in die Augen fallende Resultate um den Beifall des Publikums zu buhlen, was eben so sehr Betrug des Publikums als Unrecht an den Kleinen wäre; das Interesse, die geistige Frische und Thätigkeit der Kinder zu wecken, ist uns leitender Grundsatz.“ Dessenungeachtet kann ich es nicht für wohlgethan halten, einen Gegenstand, den Hut in der auf S. 52 und 53 des „Begleitschreibens“ angegebenen Weise zu besprechen. Nachdem die poetischen Gaben in der Schrift

Nr. 2 als Grundlage für den Sprechunterricht benutzt worden sind, la eine Besprechung des Hutes nach Farbe, Stoff, Anfertigung und Benutzung die Kleinen nur anfröseln. Auf S. 8 und 9 hat sich der Verfasser selbst mit beifallswerther Schärfe gegen die sogenannten Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen erklärt, welche den Kindern „Alleräußerlichste, was des Sprechenswerthen gar wenig bietet“, an Gegenständen, aus dem Anschauungskreise der Kinder gewählt, vorführt. Ich halte es nun mit S. 8 und nicht mit S. 52. Auf der Stufe Lautgliederung der Wörter und Sylben ist diese Gliederung der einzige Gegenstand der Anschauung. Für ihr Verständniß hat vorausgehende Sprechunterricht zu sorgen. Dem Stoffe desselben sind zu entnehmen.

4. Die herzlichste Liebe des Herrn Verfassers zu seinen kleinen Schülern hat ihn vermocht, seinen Lehrmitteln für den Leseunterricht die in Nr. 6 aufgeführten 70 Bilderlesetafeln in Doppelfolioformat zuzufügen. Nun freue ich mich zwar solcher Liebe eines Lehrers und weiß auch, wie Lust es Kindern bringt, Bilder zu beschauen; aber ich erkenne nicht Nutzen, den Abbildungen von Gegenständen dem Leseunterrichte bringend, die in ihrer Wirklichkeit stets gegenwärtig sind. Ich würde die Abbildungen auf die Gegenstände beschränkt haben, die außer dem gewöhnlichen Kreise der unmittelbaren Wahrnehmung des Kindes liegen.

D 111

E. Vermischte Schriften.

Das Evangelium der Natur. 1. Buch. Der Sternenhimmel. Mannheim, Köppler. 18

Gewächse für Mitglieder von freien Gemeinden oder die es werden sollen.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Zur vergleichenden Syntar.

Wenn zwei Gegenstände in Beziehung auf eine gewisse Eigenschaft mit einander verglichen werden und bezeichnet werden soll, daß diese Eigenschaft dem einen in höhern Grade zukomme als dem andern, d. h. beim Comparativus, kann dieser zur Vergleichung herbeigezogene Gegenstand auch in einer und derselben Sprache, z. B. im Deutschen, zumal wenn wir es in seinem geschichtlichen Verlaufe auffassen, in verschiedener Form eingeführt werden. So erscheint derselbe, und das in der allerältesten Zeit, in einem abhängigen Casus, im Gothischen und Althochdeutschen mit Dativform, z. B. gothisch *managaim sparvam batizans* „als manche Speerlinge besser“, althochdeutsch *wizero snēwe* „weißer als Schnee“ u. s. f. Vergleichen wir nun die andern nächstverwandten Sprachen, findet sich derselbe Dativus im Keltischen, nämlich im altirischen Dialecte; im Sanscrit und Lateinischen tritt dafür der in diesen Sprachen noch berücksichtige und mit besonderer Form ausgestattete Ablativus auf, im Griechischen und Altflawischen der Genetivus. Am leichtesten ist der Ablativus zu erklären. Dieser drückt, wie seine Form und der älteste Gebrauch zeigen, den Ort aus, woher eine Thätigkeit oder ein Zustand ausgeht; und daß auch der Ablativus beim Comparativus das bedeuten könne, lehrt uns aufs klarste die gleichartige Verwendung des hebräischen *min*: *maior est pater* heißt also nichts anderes als „der Vater ist größer vom Sohne her“. Im Griechischen und Slawischen verschwindet die Form des Ablatives, dessen Gestalt größtentheils auch im Sanscrit schon mit der des Genetives zusammenfällt, und unter verschiedenen Functionen des Ablatives muß nun in jenen beiden Sprachen der Genetivus auch übernehmen, daß er den verglichenen Gegenstand beim Comparativus einführt; wir dürfen darum nicht mit Krüger sagen, dieser Casus sei maßbestimmend. Aber wie erklären wir nun den irischen und deutschen Dativus? Zeuß in seiner keltischen Grammatik faßt den irischen Dativus gleich einem alten Ablativus und nur formell nicht mehr davon getrennt, Grimm den deutschen Dativus als Instrumentalis, wozu er auch manche andere Erscheinungen vollberechtigt ist. Es handelt sich hier nicht darum, nachzuweisen, daß und wie im Germanischen der Instrumentalis und der Dativus zusammenfallen; nur darauf deuten wir hin, daß im Sanscrit der erstere Casus ursprünglich so gut als jeder andere Casus Bedeutung hatte und daß ursächliche „mit, bei“ erst in der Folge entwickelte; sollten wir nicht auch den deutschen Instrumentalis beim Comparativus so fassen dürfen?

Ein ander Mal tritt der verglichene Gegenstand als besonderer, auch elliptischer Satz auf, wobei wieder nicht nur, wenn wir mehrere Sprachen zusammenstellen, sondern z. B. im Deutschen, auch in

verschiedenen Zeiten einer und derselben Sprache verschiedene Conjunctionen verwendet werden. Am einfachsten und gerade die umgekehrte Weise mit dem lateinischen Ablativus ist es, wenn angedeutet wird, daß der eine Gegenstand dem andern in Rücksicht einer bestimmten Eigenschaft nachgehe: so dürfte vielleicht das ahd. danne, denne, mittelhochd. danne, dan, denn, neuhochd. denn beim Comparativ gefaßt werden. Als ganz sicher kann diese Annahme darum nicht gelten, weil dieselben Formen auch relativen Sinn haben, d. h. danne u. s. f. nicht nur tum, sondern auch quum bedeuten, gerade wie dër auch das bezügliche Fürwort mit zu versehen hat. Solche Sätze also, wie der mittelhochd. *dim liebe stët der schoene bi haz danne gestên dem golde tuot*, heißen wörtlich entweder: dann (tum) thut es der Stein dem Golde, oder: wann (quum) es der Stein dem Golde thut, — im Verhältnisse zu diesem steht die Liebe besser zu der Schönheit u. s. f. Was die Etymologie dieser danne, denne betrifft, so spricht allerdings vieles dafür, daß es aus goth. thanuh entstanden sei, aber sicher ist than in thanuh nicht ein männlicher Accusativus, sondern es ist eine Vocativform oder eine Adverbialbildung auf na, über welche ich mich hier nicht auslassen will. Eine fernere Form, wie der verglichene Gegenstand eingeführt wird, ist die, daß ein Adverbium davor tritt, welches eine Art- und Weisebestimmung, hier eine Maßbestimmung, enthält, so im Lateinischen quam, im Deutschen wie und als. Lateinisches quam ist wie tam und cum (quom) eine bestimmt ausgeprägte Vocativform, deutsches wie ist ein Instrumentalis und ebenso die volle Form von als, nämlich also, also, al-svê (ganz wie). Aus Grimms Wörterbuch ersehen wir, daß als und wie erst später angewendet worden ist. Aber noch ist die Manigfaltigkeit, sehen wir auch nur auf die zunächst liegenden Sprachen, nicht erschöpft, es kann der verglichene Gegenstand auch noch in disjunctiver Form, vielleicht ursprünglich in disjunctiver Frageform eingeführt werden. So ist das griechische ή, das gothische than und das jetzt noch z. B. in schwedischen Mundarten vorkommende weder beim Comparativus zu denken. Das deutsche weder ist ja nichts anderes als goth. hvathar sanskritam, griechisches *κότερον, πότερον*, lateinisches *utrum*, findet sich aber auch für an gebraucht. Zum Schlusse erwähnen wir noch eine eigenthümlichen Wendung des Sanscrit, welche in dieses Gebiet fällt. Das Wort *varas* (von *vṛ* var, velle, eligere) heißt eigentlich „wer wählt, vorgezogen wird“, demnach auch „der bessere“ und wird in dem Sinne wie ein Comparativus mit dem Ablativus verbunden. Das Neutrum *varam* läßt aber noch eine andere Form zu, nämlich eine nachfolgende Negation, z. B. besser ist der Tod, nicht die Schande.

H. Schweitzer.

I. Abhandlungen.

Zur Logik und philosophischen Propädeutik auf Gymnasien.

Von Dr. Th. Allihn, Privatdocenten der Philosophie in Halle.

Erster Artikel. (Fortsetzung. *)

Nachdem wir zuerst in der Schrift von Matthiä eine philosophische Propädeutik für Gymnasien im Sinne und Geiste eines verflachten und mit den Zuthaten eines dilettantischen Philosophirens ausgeweiteten Kanatismus desjenigen philosophischen Bildungsgrundes kennen gelernt hatten, welchem der sogenannte Rationalismus vulgaris der neuern Zeit seinen Vernunftinhalt schöpfte **, trafen wir in der philosophischen Propädeutik im Beck eine starke Vermischung jener kantischen Popularphilosophie mit popularisirtem Schellingianismus und Hegelianismus und einigen wachen Spuren von eigentlich realistischen Vorstellungen an. Die Begriffe der Logik waren zum Theil verdorben und die Psychologie war besonders durch eine Menge neuester Bestimmungen ganz im Charakter des Definitionswesens der Schelling'schen Schule einen abenteuerlichen Charakter bekommen. Dasjenige Buch nun, welches durchzumustern uns zunächst obliegt, ist folgendes:

* Vgl. Pädag. Revue XXXVII, S. 1.

** Man darf diesen Rationalismus nicht bloß auf die Theologie eines Paulus, von Weggscheider, Röhr, Bretschneider (vgl. dessen Lehrbuch der Religion und Geschichte der christlichen Kirche. Gotha 1824 und zweite Auflage 1827. Perthes, welches recht eigentlich in diese Classe gehört) u. A. beziehen, sondern auch auf Historiographie und Philologie (vgl. G. Hermann's Metrik). Wir haben ihn auch unter Natur- und Staatsrechtslehrern, und er bildet recht eigentlich den doctrinären Fond sogenannten Constitutionalismus vulgaris unter den Deutschen.

Propädeutisches Lehrbuch der Psychologie, der Logik und der propädeutischen Moral von Dr. **Konr. Dietrich Hassler**, Professor am k. Gymnasium zu Ulm. Ulm, Wöhler, 1852. XXIV u. 228 S. gr. 8.

Auch unter dem Titel:

Paragraphen für den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien und ähnlichen Lehranstalten. Zweite, verbesserte Auflage. Ebendas.

Das Buch erschien zuerst unter dem letzten Titel in zwei Theilen, deren erster (1832) die Psychologie und Logik, der zweite dagegen (erschienen 1834) das Naturrecht und die Moral behandelte. Der Unterricht in diesen beiden philosophischen Disciplinen war nämlich früher auf den württembergischen Gymnasien ein hergebrachter Gebrauch, welcher gegenwärtig aufgehoben ist. Das Naturrecht hat man späterhin gefallen lassen und die Moral der christlichen Religionslehre mit zugewiesen. In der neuen Ausgabe hat der Verfasser bloß noch die Moral beibehalten, indem er den sehr richtigen Grund dafür anführt, daß bei Verbindung der Moral mit der christlichen Religionslehre leicht der (specifisch) christliche Charakter der letzteren und die principielle Verschiedenheit philosophischer Lehre (d. h. der eigentlich philosophischen Begründung der Moral) vermischt werde. Und in der That ist das Behandeln der philosophischen Moral als Nebensache gegenwärtig ein großes Uebel. Blickt man z. B. in die halbjährlichen Verzeichnisse der philosophischen Vorlesungen auf den verschiedenen deutschen, besonders preussischen Universitäten, so ist philosophische oder, was dasselbe ist, allgemeine Moral sich schon ein ziemlich spärlicher Artikel.* Achtet man noch weiter auf den Besuch solcher Vorlesungen, so könnte man meinen, die allgemeine Moral sei in Deutschland in Mißcredit gekommen. Redet man weiter davon, so wird man es leicht erfahren, wie man mit Achselzucken oder gar mit Verwunderung angesehen wird, wenn man Theologen, Juristen, Philologen, Mathematikern, von Medicinern gar nicht zu reden, die Zumuthung stellen wollte, ein Collegium über philosophische Moral zu hören oder auch diese Wissenschaft für sich zu studiren. Daß die Zeit noch auf dergleichen verwenden, ein jeder hat seine Moral

* Gegen Ende der vierziger Jahre z. B. waren auf einer preussischen Universität vier oder fünf Seiten Vorlesungen über Religionsphilosophie angekündigt und eine über allgemeine Moral. Das Ministerium Eichhorn sah sich daher veranlaßt, diese Unangemessenheit zu rügen; es ward hinterher auch philosophische Moral angekündigt, aber damit noch kein Besuch derselben, welche der Rede werth wäre, entstand. Dergleichen macht sich aber nicht durch bloße monita. Soll es sich aber durch „organische“ Entwicklung der Wissenschaft von selbst machen? Die Verbreitung von Faulschwamm ist auch eine organische Entwicklung.

selber oder macht sie sich nach seiner Eigenthümlichkeit und Berufsweise.
 „So eine philosophische Vorlesung“, heißt es, „verdrehen die Leuten erst
 recht die Köpfe, so daß sie hinterher erst wieder zu arbeiten haben, um
 das Zeug los zu werden“. — Was wir von Moral „brauchen“, sagen
 die Theologen, bekommen wir in der theologischen Moral, — und
 unsere Moral, sagen ihrerseits die Juristen, bekommen wir im Natur-
 recht. Die Theologen nehmen vorzugsweise Possess von der Idee des
 Wohlwollens in etwas unklarer Fassung unter dem Titel der christlichen
 Liebe, und fügen dieser auch wohl die Idee der Vollkommenheit in nicht
 klärer Fassung hinzu. Die Juristen nehmen Possess von der
 Idee des Rechtes, vermischen dieselbe mit einer Menge fremder Begriffe,
 B. des Zwanges, der Freiheit, Zweckmäßigkeit, und lassen außerdem
 im Criminalrecht die selbständige Idee der Vergeltung darin aufgehen.
 In alledem aber sind diese theologischen und juristischen Moralisten bei
 ihrer prästendierten Selbständigkeit in der Regel immer sehr abhängig vom
 bereits passirten oder wenn auch noch im Schwange gehenden, so doch
 längst schon abgelebten philosophischen Systeme, deren Theorien sie
 meist erst aus dritter oder vierter Hand bekommen und nach ihrer Art
 „selbständig“ zu verarbeiten suchen. Was auf theologischem Gebiete dabei
 herausgekommen ist, darüber gibt unter anderm die berühmte Schrift von
 A. Thilo: „die Wissenschaftlichkeit der modernen, speculativen Theo-
 logie in ihren Principien beleuchtet. Leipzig 1851. XV und 344 S. 80.“
 mehrere Aufschlüsse. Was die Juristen betrifft und insbesondere die theo-
 logisirenden Rechts- und Staatslehrer, so steht ihnen eine ähnliche Kritik
 noch bevor, und hoffentlich wird sie nicht mehr lange ausbleiben. Für
 die pädagogische und culturpolitische Interesse muß ganz besonders darauf
 aufmerksam gemacht werden, daß eine nicht geringe Verdrehung und zum
 Theil eigentliche Verwilderung in den wichtigsten praktischen Begriffen
 des Universitätsstudiums, ja zumeist in Folge desselben unter sehr
 vielen unserer jüngeren Gelehrten und Beamten aller Parteien statt findet,
 welche bisweilen noch dazu durch ein sehr übel angebrachtes Vornehmthun
 das Ansehen einer großen Besonnenheit zu geben sucht. Grund genug,
 die Vorbildung in den sittlichen Begriffen auf Gymnasien nicht geradezu
 zu einer sogar überflüssigen Aufgabe anzusehen und zu meinen, daß durch
 die gewöhnliche christliche, richtiger gesagt, theologisirende Moral, dem
 vorhandenen Bildungsbedürfnisse Genüge geschehe, zumal wenn theologi-
 scher Seits der Positivismus so gesteigert wird, daß selbst gegen die
 ausdrücklichen Aussprüche des Neuen Testaments die Selbständigkeit der
 menschlichen Einsicht, welche der Apostel Paulus den Heiden nicht nur
 einräumt, sondern worauf er sie sogar verantwortlich macht, geleugnet

wird. * Ob dieser Bildung nun freilich in einer solchen Weise, wie in dem vorliegenden Paragraphen von Hasler „das eigentlich philosophische Moment in der Begründung und wissenschaftlichen Verbindung der Sittenlehre zum Bewußtsein zu bringen“ gesucht wird, wissenschaftlich und didaktisch genügen darf, das ist freilich eine andere Frage, auf welche wir hinterher wieder zurückkommen werden.

Die Absicht des Verfassers bei Herausgabe seines Buches war es seinen Schülern statt der ihnen früher dictirten Paragraphen über Philosophie einen gedruckten Leitfaden in die Hände zu geben. Sein Bestreben ist dahin gerichtet gewesen, „nach möglichster Bestimmtheit und Wahrheit der Begriffe, Natürlichkeit und Schärfe der Eintheilungen, wohlgegründeter, stetiger und nothwendiger Aufeinanderfolge der Theile bis an die Einzelnen“. Vorrede zur ersten Auflage, S. VI. Auch in der Vorrede zur zweiten Auflage wird mit Beziehung auf diese Worte auf die nöthigen Erfordernisse der formellen Darstellung besonderer Nachdruck gelegt. Er verweist deshalb auch tadelnd auf das Lehrbuch der Logik für Gymnasien. Stuttgart 1818, der Moral 1821, der Psychologie 1824, des Naturrechts 1826 von G. F. Fischhalter, und das von uns recensirte Lehrbuch von Matthiä, als des strengen, logischen Zusammenhangs entbehrend. Sieht man nun darauf seine Paragraphen näher an, so läßt sich's nicht verkennen, daß sie das Product einer wiederholten Durcharbeitung des Stoffes sind. (Der Verfasser hat fünfundzwanzig Jahre in dem Fache gelehrt und auf die Bedürfnisse und Interessen seiner Schüler Acht gehabt, S. XV.) Es findet sich in der Darstellung eine gute Uebersichtlichkeit in der Anordnung des Stoffes; doch kann man noch keineswegs als sicheres Kriterium der eigentlichen Wissenschaftlichkeit von vorn herein angesehen werden. Es kann immerhin geschehen, daß Begriffe und Gedanken durch Stetigkeit und Symmetrie ihrer Anordnung einen wohlthuenden Eindruck machen, und dennoch können dabei Begriffe sehr aus ihrem inneren Zusammenhange gerissen und in falscher

* Wie weit der pädagogische Unverstand gewisser Theologen zu gehen im Stande ist, dazu diene folgendes Beispiel. Ein Candidat der Theologie gab in einer deutschen Universitätsstadt den Religionsunterricht in einer untern Classe der Bürgerschule. Der neue Ephorus, ein Mann, welcher im Geruche einer starken Theologie stand, inspicierte. Der Candidat hatte gerade das Capitel von der Erkenntnis Gottes vor: „Woraus lernt man Gott erkennen?“ Antwort: „Aus der Natur.“ — „Folgender, folgender!“ Endlich sagt ein Junge: „Aus der Bibel.“ — „Ja wohl, aus der Bibel und nur aus der Bibel; die Natur ist eine todte Lehrerin Gottes, erst für den, welcher Gott aus der Bibel, aus seinem geoffenbarten Wort erkennt! gewinnt diese todte Lehrerin eine Sprache u. s. w.“

Verbindungen gebracht sein. Man denke z. B. an die Ontologie Wolf's und an das Muster arger Unordnung in scheinbarer Ordnung, an die fantastische Kategorientafel. Vergl. *Antibarbarus logicus*, zweite Auflage. S. 35 ff., die methodologische Schablone der „Tagesphilosophie“, wie sie der Verfasser nennt, nicht zu erwähnen.

Dies führt uns zu einer anderen Vorfrage, nämlich noch der über den philosophischen Standpunct des Verfassers. Diese Frage ist für die Sache keineswegs gleichgültig, wenn man auch vom Verfasser völlig bestimmen muß, daß den Schülern aus den Gymnasien nicht eines von den neuern philosophischen Systemen beigebracht werden soll, sondern daß sie vielmehr im Philosophiren geweckt und methodisch geübt werden sollen. Der Verfasser gibt sich selbst als Ectectiker und zwar auf kantischem Grunde und im Besonderen als Schüler Sigwart's in der Vorrede zu erkennen und erwähnt außerdem folgende Bücher, an welche unter Anderen er sich besonders gehalten hat. In der Logik an Bachmann's System der Logik, Leipzig 1828, und in der Psychologie an des unlängst verstorbenen Kantianers, königl. preuß. Schul- und Regierungsraths Chr. Weiß: Untersuchungen über das Wesen und Wirken der menschlichen Seele. Außerdem hebt er neben Kant die schätzbaren Schriften als eine unerschöpfliche (? meint er dabei auch pädagogisch und wissenschaftlich unverfängliche) Fundgrube von Musterstellen, welche für das eigentliche philosophische Studium anregen und gewinnen sollen, hervor. Wir sind weit entfernt, davon aus diesen Aeußerlichkeiten unsern Verfasser einen Vorwurf zu bereiten, vielmehr tragen wir kein Bedenken, das vorläufige Aburtheilen über die wissenschaftliche Tüchtigkeit eines Mannes oder über die Brauchbarkeit eines Buches vorn weg nach solchen äußern Titeln, mindestens als eine Voreiligkeit zu bezeichnen. Wenn man aber bei einem Manne, der sich mehr als fünfundzwanzig Jahre hindurch mit Philosophie beschäftigt hat und sich gegenüber den seit der Zeit aufgetauchten philosophischen Richtungen und Systemen einen klaren Blick in Sachen der Philosophie gewahrt haben will, Aeußerungen liest, wie folgende, so kann man in der That in Verlegenheit kommen, was man dazu sagen soll. Die Stelle steht zu Ende der Vorrede und heißt: „Eines wenigstens ist mir, besonders in der Psychologie, klar und gleich trostreich geworden: wie nämlich die verschiedensten Systeme am Ende oft wunderbar in den Hauptresultaten übereinstimmen. Z. B. einerseits Hegel und seine Schule, oder vielmehr seine Schüler! Ich habe hier vorzüglich Rosenkranz und den trefflichen Erdmann * im

* Erdmann. Psychologische Briefe. Leipzig, 1852.

Auge. Wie ist doch ihre Psychologie so ausgezeichnet! Natürlich! Sie sind hier gezwungen, die Einseitigkeit zu vermeiden und die Erfahrung zur Hinterthüre hereinzulassen. Anderseits die Materialisten, oder, weil sie das übel nehmen könnten, die Männer vom Standpuncte der Naturwissenschaft, wie müssen sie von ihrem Standpuncte aus so ganz da-
Gleiche thun! Nur ist die eingeschmuggelte Contrebande ganz anderer Art. Es sind die Ideen, es ist die Speculation. Den besten Beweis hiefür liefert das ausgezeichnete Werk von Waiz! * Darum bin ich auch darauf gefaßt, mir den Kantischen Standpunct vorwerfen zu lassen und dabei zu denken: *errare cum Platone malo quam etc.*, besonders wenn man sich dabei noch weiterer vortrefflicher Gesellschaft erfreuen darf, wie der des Dichters, der, selbst Philosoph, den Systemen zum Propheten wurde in den Worten:

Welche wohl bleibt von allen den Philosophieen?

Ich weiß nicht;

Aber die Philosophie, hoff ich, soll ewig bestehen.«

Ist man so freigebig mit Vortrefflichkeiten, so kann man heutzutage für den abentheuerlichsten Unsinn sich einer sehr vortrefflichen, ja sogar zahlreichen Gesellschaft erfreuen. Die wissenschaftliche Kritik läßt sich aber durch dergleichen Auctoritäten nicht zum Schweigen bringen, im Gegentheil muß sie sich um so mehr zu einem genauen Sichten des durch sogenannte gute Gesellschaft Empfohlenen aufgefordert fühlen, damit nicht Bestimmungsgründe, welche außerhalb der Wissenschaft liegen, in deren Bereich sich geltend machen und, statt eines selbständigen Philosophirens, ein bloßes Nachsprechen und dogmatisch-synkretistisches Zusammenarbeiten sogenannter Notabilitäten oder Vortrefflichkeiten fern zur Tagesordnung werde.

Zunächst muß es höchlichst auffallen, wie ein nur einigermaßen aufmerksamer und unbefangener Beobachter der litterarischen Erscheinungen in Deutschland auf innerem Gebiete, in welchem er selbst gearbeitet hat, im Jahre 1852 eine solche Meinung über den Werth der Hegel'schen Psychologie hegen kann, als unser Verfasser. Sind ihm denn die berühmten und neuerdings erst wieder bei der Anzeige vom Tode dieses vortrefflichen Denkers wiederholt in den Zeitungen erwähnten zwei Heften des verstorbenen Erner über die Psychologie der Hegel'schen Schule, insbesondere der Herren Michelet, Rosenkranz und Erdmann gar nicht zu Handen gekommen? Er hat laut § 37 die zweite Ausgabe

* Th. Waiz, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. Braunschweig, 1847. [Vergl. Pädag. Rev. XXVIII, 287 ff. 2.]

der Psychologie von Rosenfranz gehabt, sollte ihn denn die eben so gehässige als Verdacht erregende Weise, in welcher darin über Erner hergefahren wird, nicht etwas mißtrauischer gegen dergleichen Producte der absoluten Wissenschaft machen sollen. Hätte er aber von Erner's Kritik selbst näher Notiz genommen und dieselbe gehörig erwogen, so dürfte sein Urtheil von dem eines anderen Ereflectifers, des Vicefeminar-directors Catinich in der Vorrede zu seiner philosophischen Propädeutik, Dresden 1847, schwerlich sehr abweichend ausgefallen sein. Derselbe erklärt nämlich geradezu, daß „ihm die Seelenlehre als eine der schwächsten Particen des Hegel'schen Systems erschienen sei“. Lassen wir aber jetzt die von Erner hinlänglich zurückgewiesenen Lehrbücher von Rosenfranz und Erdmann bei Seite und bleiben einen Augenblick bei den später erschienenen: Psychologischen Briefen Erdmann's, Leipzig 1852, welche als besonderes Beleg dafür noch aufgeführt werden, wie die Psychologie der genannten Hegelianer doch so ausgezeichnet sei, stehen, so bildet das Lob, welches dieser Schrift so ungemeßen ertheilt wird, einen starken Contrast mit dem Urtheil anderer Gelehrten über dasselbe. Als Beispiel dazu möge hier an die Beurtheilung des Buches von einem ehemaligen Hegelianer, Prof. M. Carriere, in den Blättern für litterarische Unterhaltung erinnert werden, welche damit schloß, daß Jemand wohl ein reicher Mann, aber doch kein Denker, und ein Professor der Philosophie, aber doch kein Philosoph sein könne. — Unser Verfasser hat vorzugsweise für Schüler, also für junge, noch unerfahrene Menschen geschrieben, für welche das Urtheil ihres Lehrers wenigstens einige Autorität haben muß. Wie hat er es aber über sich gewinnen können, denselben eine Schrift anzupreisen, in welcher so augenfällig auf den harten Geschmack und die Gedankenzerfahrenheit einer gewissen Classe des gebildeten Publikums speculirt ist und der Titel psychologischer Briefe dazu benutzt wird, de rebus in universum et de quibusdam aliis zu schwätzen, pikant geistreich, anekdotisch gelehrt, bombastisch schwungvoll, paradox interessant, neckisch sophistisch, hochtrabend doctrinär, tief sinnig ausflüßend, dann wieder loquett tändelnd, schnurrenhast witzelnd, bisweilen auch frivol, eine Schrift, aus welcher man zwar an einer gewissen doctrinären Leberheit die zum verschwindenden Momente herabsetzen, alles Haschen nach geistreichem Wesen doch nicht im Stande gewesen ist, den deutschen Professor einer gewissen Gattung herauserkennet, während man sonst fast vermuthen sollte, es stehe ein wieder auferstauender Erner, durch die Hegel'sche Philosophie und den alten Berliner Salon hindurchgegangener galanthomme aus den Zeiten der Frau von Pompadour dahinter, der den heldenmüthigen Entschluß gefaßt hat, um

nicht ganz auß der Mode zu kommen, von den alten, immer höher werdenden maisons der haute volée eine Schwenkung zu machen und zum niedern Horizont der Nähmädchen und Grisetten sich herabzulassen, um wenigstens in diesem Kreise den lion des Tages noch fortspielen zu können? — Doch Scherz bei Seite. Also wäre der Verfasser jener so ausgezeichneten Psychologie in Briefen in der That in diesem Gebiete gezwungen, „die Einseitigkeit zu vermeiden und die Erfahrung zur Hülfe herbei zu lassen“. Sehen wir doch das Buch einmal darauf an. In einer Psychologie muß doch auch eine Erklärung der Seele gegeben werden und die Art, wie diese Erklärung gegeben wird, dürfte nicht gerade zu den unwichtigen Nebenreflexionen gehören. S. 149 lesen wir nun Folgendes: „Unter Seele verstehe ich aber das, wodurch ein Zusammengesetztes ein wirkliches Ganzes wird, den innerlichen (immanenten) Zweck, zu dem alles Einzelne angelegt ist und den es verwirklicht, nicht indem es sich aufopfert, sondern indem es sich erhält.“ — „Wollen Sie einen anderen, freilich schulmäßigeren (?) Ausdruck, so sagen Sie die Seele sei die Function ihres Leibes, was eigentlich nur die Umkehrung des Satzes ist, daß er ihr Organ ist.“ — „Im Menschen also existirt der Geist als ein beseelter Leib.“ S. 150. Daran möge man genug haben. Wenn Jemand noch nach mehrerem verlangt, so wird er bei einigen Blättern in der Schrift einen großen Reichthum von ähnlichem Unsinn, welcher freilich auch erfahrungsmäßig ist, es aber nicht sein sollte, finden, außerdem werden wir Gelegenheit haben, bei Besprechung einzelner Stellen der Psychologie von Hasler auf seine Auctorität, den Verfasser der Briefe über Psychologie, wieder zurückzukommen.

Nun aber begnügt sich unser Verfasser nicht daran, das notorisch Schlechte und Verkehrte zu verherrlichen, nein seine Unparteilichkeit geht auch so weit, diejenigen Psychologen, welche die Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode zu bearbeiten bemüht sind, die Materialisten wie sie der Verfasser nennt, (er will wohl eigentlich sagen Realisten) im Gegensatz zu den absoluten Idealisten und hat sich im Ausrufen bloß vergriffen, oder vermag er wirklich keinen Unterschied zwischen Materialismus und Realismus zu finden? *) gleichfalls als solche zu be-

* Im § 38 Art. 2 ist zwar die Rede von der realistischen Ansicht, doch im Sinne des Mittelalters gegenüber dem Nominalismus. So wird in ebendasselbst in mittelalterlicher Redeweise von Platonisch-Hegel'schem Realismus geredet im Gegensatz gegen den aristotelischen. In § 5 Art. 1 wird dem Sage: nihil est in intellectu; nisi quod antea fuerit in sensu, zu welchem der Verfasser sich bekennt, entgegengesetzt der psychologische Grundsatz des Materialismus: nihil est in intellectu nisi quod antea fuerit in sensu, und der des Idealismus nihil est in sensu, nisi quod antea fuerit in intellectu.

zeichnen, die sich in starkem Selbstbetrug und Täuschung Anderer befanden, wenn auch in umgekehrter Weise wie die Hegelianer, indem sie die Ideen und die Speculation durch eine offen gelassene Hinterthür als Contrebande hereinließen. Wenn nun als bester Beweis dafür „das ausgezeichnete neueste Werk von Waiz“ angeführt wird, so muß derjenige, welcher das Erschleichungswesen der Hegelianer, dem das naturwissenschaftliche Verfahren als entsprechendes Gegenstück gegenüber gestellt wird, kennt, einen sehr unvortheilhaften Begriff von der Waiz'schen Psychologie bekommen, zumal, da außerdem durch die Bemerkung, daß die verschiedensten Systeme am Ende oft wunderbar in der Hauptsache übereinstimmten, die irrige Meinung erregt wird, als ob Waiz und Erdmann in den Hauptsachen übereinkämen. Die Sache handelt sich bei Waiz darum, daß er geglaubt hat, auf analytischem Wege zu erreichen, was nur durch metaphysische und mathematische Bearbeitung der Begriffe mit wissenschaftlicher Strenge begründet werden kann. Vereicht man aber den Inhalt und die Resultate der Waiz'schen Psychologie, so muß man in der That eine sehr sonderbare Auffassungsweise wahrnehmen, um für die Meinung nur einige Scheingründe zu gewinnen, daß die Hauptresultate dieser Psychologie mit den Producten der Hegel'schen Schule zusammenträfen. Was aber die naturwissenschaftliche Methode selbst betrifft, so beschränkt sie sich keineswegs auf bloßen Inductionsbeweis, sondern ist auch deductiv und constructiv. Der Verfasser hat die Psychologie von Drobisch in den Händen gehabt, darin steht als Einleitung ein vortrefflicher Aufsatz: über die Aufgaben, Hülfquellen und Methoden der Psychologie, S. 1 bis 34. Wir empfehlen ihm denselben zu einer nochmaligen Nachlese in der Hoffnung, ihn dadurch zu einer Ueberzeugung von der Uebereiltkeit einer solchen Behauptung zu bringen, als ob die naturwissenschaftliche Methode „die Ideen und die Speculation“ eigentlich ausschloße und daß diese Bestandtheile einer psychologischen Reflexion im Sinn und Geist der ächten naturwissenschaftlichen Methode, nicht der falschen, grob materialistischen Methode, die illegitime Waare seien und zwar so illegitim als die Erfahrungsbegriffe, welche der absolute Idealismus von Außen her aufnimmt. Hätte der Verfasser sich entschlossen, zwischen zwei so entgegengesetzten Richtungen als die bezeichneten nicht hin und her zu balanciren, sondern hätte er vielmehr der Psychologie von Waiz und Drobisch und gleich damit der Erfahrung selbst eine größere Aufmerksamkeit zu Theil werden lassen, so würde er es schwerlich haben über sich bringen können, unter dem Titel empirische Psychologie ein Compendium der Psychologie erscheinen zu lassen, das so arm an gesunder

Empirie ist, als es reich ist an unbegründeten und unhaltbaren Annahmen.

Beginnen wir also mit des Verfassers empirischer Psychologie. Sie bildet von S. 9 bis 74 den ersten Theil des Lehrbuchs. Ihr voraus geht eine allgemeine Einleitung über Philosophie und philosophisches Erkenntniß überhaupt S. 3 bis 6. Von S. 75 bis 168 folgt die Logik und von S. 171 bis 228 die Moral.

Nach der Eintheilung aller möglichen Objecte der Erkenntniß in zwei große Gebiete der Innenwelt und Außenwelt, welches erstere der Verfasser irrtümlich bloß auf unser eigenes Ich und seine Zustände beschränkt, als ob es nicht auch eine Psychologie für Thiere geben könnte, macht er den Unterschied zwischen empirischen, durch sinnliche Wahrnehmung gewonnenen Erkenntnissen, und philosophischen in der That, daß die philosophischen „die reinen aprioristischen Erkenntnisse, welche der Vernunft des Menschen wesentlich (— nothwendig allgemein — ursprünglich) eigenthümlich seien“. Diese Erkenntnisse sollen den Inhalt der Philosophie bilden. § 4. Hat sich der Verfasser nicht reiflich überlegt, was er damit sagt?

Versuchen wir, diesen Satz einmal auszubenten, so ist die erste Frage dabei die: was denn eigentlich das heißen soll; die zweite Frage ist die, was daraus für die philosophische Erkenntniß und deren Methode folgt.

Zu den wesentlichen Merkmalen der Vernunft soll gehören, sie eine Anzahl (wie viel oder wenig, ist nicht gesagt) reiner, aprioristischer Vernunftserkenntnisse besitze. Ob wie ein Ding seine Merkmale oder ein Mohnkopf seine Mohnkörner? Darüber ist auch nichts gesagt, sondern es wird nur behauptet, daß diese Erkenntnisse der Vernunft wesentlich, d. h. nothwendig, allgemein, ursprünglich sind. Ursprünglich also nicht erst durch Zusammentreffen der Vernunft mit etwas Anderem, nicht erst in Folge von Erfahrungen, sondern ohne alle Darbietung von Außen her, und ohne hülfreiches Zuthun eines andern Vermögen. Die Vernunft ist nicht eher als diese Erkenntnisse und sofern die Vernunft da ist, insofern und mit ihr auch die Erkenntnisse. Allgemein d. h. wer Vernunft hat, hat auch diese ursprünglichen Erkenntnisse, und in welchem Maße sie fehlen, wird es auch der Vernunft fehlen. Nothwendig deutet auf Zwang hin. Wer zwingt und wer wird gezwungen? Natürlich die Erkenntnisse, denn das sagt der Zusammenhang. Von wem aber? Von der Vernunft? Wie kommt sie dazu, Erkenntnisse zu zwingen, und noch dazu solche, die ihr doch schon ursprünglich sind? Das gibt also keinen Sinn, deshalb müssen wir das Zwingen auf Beobachter der Vernunft beziehen, und dann würde es den Sinn haben,

sofern wir uns die Vernunft richtig vorstellen, müssen wir jene aprioristischen, reinen Erkenntnisse als ihr ursprünglich zugleich mit vorstellen. Dieser Zwang dürfte aber ein sehr kryptischer sein, der nicht eben für jeden wahrnehmbar ist. Wir wenigstens haben, trotz aller Bemühung, ihn zu finden, in der Sache selbst ihn nirgends angetroffen und fühlen uns nicht im Mindesten dazu genöthigt, dem obigen Satze die Form eines apodiktischen Urtheils zu leihen. Nicht einmal als problematisches Urtheil können wir ihn gelten lassen, sondern höchstens als hypothetisches, unter der Voraussetzung nämlich, daß so ein Etwas, was der Verfasser Vernunft zu nennen beliebt, wirklich vorhanden wäre und dem, was er sonst unter Vernunft versteht und darunter zu denken hat, wirklich entspräche. Das aber steht eben in Frage.

Doch damit wir nicht etwa voreilig abzusprechen scheinen, sehen wir doch in der Psychologie des Verfassers weiter nach, was er denn eigentlich unter Vernunft versteht? Wir finden daselbst in der Reihenfolge zwischen Schlußkraft und Gedächtniß einen Paragraphen eingeklemmt, welcher „die Vernunft“ zur Ueberschrift hat. Sie wird darin bezeichnet als die höchste Erkenntnisthätigkeit. Sonach erzeugt die Vernunft ihre reinen Erkenntnisse selbst? Wir glaubten annehmen zu dürfen, daß diese Erkenntnisse in der Vernunft schon fertig vorhanden wären, da ja gesagt wurde, dieselben seien der Vernunft ursprünglich. Nun soll sie sich sie erst selbst bilden. Muß doch ein curioses Ding sein diese Vernunft, welche durch eigne Thätigkeit erst macht, was ihr ursprünglich schon zukommt. Ist etwa die Thätigkeit das noch Ursprünglichere (?) oder ist vielleicht Erkenntnisthätigkeit schon aprioristisch Erkenntniß? — Die Erkenntnisthätigkeit aequal Vernunft wird die höchste genannt. Warum überhaupt hoch, geschweige die höchste. Soll etwa mit diesem Prädicatum Angemessenheit des Sprachgebrauchs, die allgemeineren Begriffe die höheren zu nennen) die Allgemeinheit ihrer Erkenntnißweise bezeichnet werden? Dann dürfte es nur befremden, warum die Vernunftserkenntniß so selten ist. Soll das Prädicatum sich auf die Allgemeinheit des Erkenntnisinhaltes der Vernunft in der Weise beziehen, daß dieser Inhalt die allgemeinsten und höchsten Begriffe wären, so würde derselbe ein sehr dürftiger, aller besonderer Gedanken entbehrender sein. Sollen aber etwa die Objecte der Vernunftserkenntniß damit bezeichnet werden, als die höchsten Erkenntnisobjecte, dann wären die höchsten Erkenntnisobjecte entweder in ihr selbst, oder wenn sie das nicht wären, so wären diese Erkenntnisse der Vernunft nicht wesentlich und ursprünglich, vielmehr gehörte noch etwas Anderes, nämlich eben jene höchsten Objecte, dazu, auf welche die Erkenntnisthätigkeit der Vernunft gerichtet sei. Soll das Eine nicht neben

dem Anderen hergehen, so ist mit der bloßen Thätigkeit schon die Erkenntniß und mit der Erkenntniß sind schon die Objecte der Erkenntniß gegeben. Die Vernunft also ist absoluter Erkenntnißproducent. Hat das Sinn

Nun heißt es aber § 43 flott weg von der genannten, höchsten Erkenntnißthätigkeit, daß sie ein Mittel sei, vermittelt dessen wir uns schlecht hin Unbedingtes, das Absolute vorstellen. Aber bloßes Vorstellen ist noch keine Erkenntniß, und ein sogenanntes aprioristisches unabhängig von aller Erfahrung vor sich gehendes Vorstellen trägt sehr den Verdacht bloßer Einbildung an sich. Das Verufen auf bloße Thätigkeit, auch wenn sie Erkenntnißthätigkeit, ja sogar die höchste genannt wird, darf doch hoffentlich nicht als ein Beweis dafür ausgegeben werden, daß auf diese Weise wirklich etwas erkannt oder gewußt werde. Das hieße so viel, wie wenn jemand sagte: „Ich rühme meine Beine, also komme ich nach Rom“.

Um dieses Bedenken bekümmert sich der Paragraph nicht weiter gleichsam als ob die Sache sich von selbst schon verstände. Nur in einer Anmerkung wird eine Aeußerung von Bachmann citirt, welche so heißt: „Wir nennen im Allgemeinen Vernunft, die nach einem unerforschlichen Gesetze in unserem Bewußtsein hervortretende Ahnung eines vollkommeneren Seins, als die Erscheinungswelt (soll das heißen ein absolutes Sichergehen statt des relativen, oder ist hier Sein nicht in der Bedeutung von Sein gebraucht?), die des Unendlichen, Göttlichen mit der Ueberzeugung der objectiven Realität desselben. Demonstrieren läßt sie sich nicht, aber entdecken durch unbefangene Selbstbeobachtung“ u. s. w. Danach kann man vielerlei aufstellen, wovon sich kein Grund, geschweige denn ein vernünftiger angeben läßt, warum es gelten müsse. Man rufe sich nur recht fleißig auf unerforschliche Gesetze, die, weil sie unerforschlich sind, kein Mensch erforscht haben kann und weil sie von keinem Mensch erforscht hat, auch keinem Menschen die Berechtigung geben, einen Einspruch dagegen zu thun und ein besseres Wissen: dagegen geltend zu machen.

Doch der Verfasser will ja bloß eine empirische Psychologie aufstellen und hat sich daher nur auf Nachweisung des thatsächlich Gegebenen beschränken. Welchen Beleg bringt er für das factische Vorhandensein jener ursprünglichen Erkenntniße der Vernunft, jener für uns unergreiflichen ratio? Er sagt: die (aprioristische) Vorstellung eines schlechthin Unbedingten, des Absoluten „spricht sich aus (also gibt sie das Vorhandensein zu erkennen) in dem, wie unvollkommen auch entwickelten aber allgemeinen und unabweislichen Bewußtsein der Abhängigkeit alles Endlichen“. Dieses Bewußtsein wäre also das eigentliche philosophische Erkenntnißprincip, welches bloß zu entwickeln

ist, um den ganzen Inhalt der aprioristischen Vernunftserkenntniß zur deutlichen Vorstellung zu bringen? Und der Inhalt wäre nichts mehr und nichts weniger als das schlechthin Unbedingte, das Absolute. Was wäre dieß? Das von keiner Bedingung Abhängige, sondern das rein für sich, unabhängig von einem Andern und von unserm Denken Bestehende. Was ist aber das? Davon kann natürlich die Vernunft nichts wissen, woher sollte sie es auch haben; sie hat bloß den Titel davon oder höchstens das Postulat. Und um ein bißchen mehr zu haben, läßt sie vielleicht irgendwo ein Hinterspörtchen offen, um es unter der Hand hineinschlüpfen zu lassen?

Gehe wir uns noch die Mühe nehmen, ein solches Hinterspörtchen zu entdecken, kommt uns schon der Verfasser entgegen und zeigt uns nicht sowohl ein Hinterspörtchen, sondern ein großes Thorweg. Er fährt nämlich so fort: „Denken wir uns das Absolute in seiner Beziehung auf einzelne Vorstellungen des Anschauungsvermögens und des Verstandes, so nennen wir die sich hieraus ergebenden eigenthümlichen Vorstellungen Ideen, daher auch die Vernunft das Vermögen der Ideen“. Das heißt: Der eigentliche Inhalt der Vernunftserkenntniß ist zwar das Absolute, schlechthin Unbedingte und damit auch Beziehungslose, rein Aprioristische, das weder mit den Formen der Erfahrung noch mit irgend welchen andern etwas zu thun hat und deshalb auch nicht mit Beziehung darauf zu denken ist. Gleichwohl aber hat dieß Absolute bestimmte und eigenthümliche Beziehungen auf die einzelnen Vorstellungen des Anschauungsvermögens und des Verstandes. Denn das Absolute ist die ursprüngliche und wesentliche Vernunftserkenntniß. Keine Vernunft ohne diese Erkenntniß. Die Vernunft aber nicht allein in der Seele, sondern das Anschauungsvermögen und der Verstand hat auch noch sein Plätzchen darin. Solche dichte Nachbarn können sich nicht gleichgültig neben einander verhalten, sondern müssen von einander Notiz nehmen, und nicht allein von sich selbst, sondern auch von ihren Besitzthümern. Ja noch mehr: in dem wunderlichen Linge, was wir Seele nennen, durchdringen und bestimmen sich die verschiedenen Zustände und Thätigkeiten der einzelnen Seelenvermögen in jedem Momente einander tausendfältig und gestalten sich zu gemeinschaftlicher Thätigkeit (§ 10.) Deshalb müssen wir sogar die aprioristische Vernunftserkenntniß, das Absolute in Beziehung auf die einzelnen Vorstellungen des Anschauungsvermögens und des Verstandes denken, und indem wir dieß in der dem Absoluten eigenen Beziehung thun (welche als das ist, darum handelt es sich eben), handeln wir nicht nur vernünftig, sondern gewinnen außerdem noch eigenthümliche Vorstellungen,

welche man Ideen nennt, ja wir handeln nicht bloß vernünftig, sondern sind selbst die Vernunft, denn die Vernunft ist das Vermögen — der Ideen. — Wie doch der armen Vernunft mitgespielt wird! Erst werden ihr aprioristische Erkenntnisse beigelegt, unbestimmt viele. Bei näherer Betrachtung reducirt sich aber die ganze Vernunfterkennung auf die Vorstellung eines schlechthin Unbedingten, Absoluten. Das war wieder höchst wenig. Jetzt wird die Vernunft aus sich herausgetrieben, um andern Facultäten über den Zaun zu sehen, und ihr gesagt, willst du etwas haben, so setze dein Absolutes in Beziehung mit Diesem und Jenem Thust du dieß, so verlohnt es sich unmittelbar, du bekommst dann Ideen. Und besinne dich einmal selbst, ist das nicht eigentlich dein Beruf? Du bist ja das Vermögen der Ideen. Der Vernunft will das eigentlich nicht recht einleuchten. Es hilft aber nichts, man rede es ihr nur immer und immer wieder vor, am Ende glaubt sie es doch noch und gewinnt Praxis.

Was ginge nun aus alle dem für die philosophische Erkenntnismethode hervor? Ein Doppeltes. Erstens schaffe man sich empirische Kenntnisse, denn die Erfahrung hat nach des Verfassers ausdrücklicher Erklärung eine propädeutische Stellung zur philosophischen Erkenntnis. Das Anschauungsvermögen und der Verstand müssen ja ihren Inhalt dadurch bekommen. Sodann suche man das noch unvollkommene Bewußtsein der Abhängigkeit alles Endlichen zu entwickeln, dadurch bekommt man die Vorstellung des Absoluten. Dieß Absolute aber setze man wieder in seine Beziehung zu den einzelnen Vorstellungen des Anschauungsvermögens und des Verstandes, dann bekommt man die Ideen, welche die Vernunft selbst macht und — was noch mehr? Man hat Alles, was man haben will. Probatum est! Oder haben wir etwa den Verfasser nicht verstanden? Wir wollen ihm noch ein Stückchen weiter nachgehen.

In § 71 gibt der Verfasser noch eine andere Erklärung von der Philosophie. Er erklärt sie daselbst als die Wissenschaft von der ursprünglichen Gesetzmäßigkeit des menschlichen Geistes, weil sie sich bloß mit dem aprioristischen Wissen sowohl vom Ich als seinen Zuständen, als auch von der Außenwelt und den Eigenschaften der Dinge abgäbe, welche auch den Inhalt der Philosophie bilden könnten. Und eben dieß aprioristische Wissen sei das der (zum menschlichen Geiste überhaupt ausgeweiteten) Vernunft Eigenthümliche. Hiernach unterschiede sich die Empirie von der Philosophie eigentlich nur insofern, als beide dasselbe auf verschiedene Weise zu ihrem Inhalte hätten, die Empirie durch aposterioristische Erkenntnisse, die Philosophie durch aprioristische Erkenntnisse. Um aber zu den letzteren zu gelangen, habe man bloß die ursprüngliche Gesetzmäßigkeit des menschlichen Geistes

zu erforschen. — Also man brauche bloß zu wissen, daß der menschliche Geist ursprünglich einem bestimmten Gesetze oder mehreren Gesetzen gemäß sei, dann werde sich daraus schon eine wissenschaftliche Erkenntniß des aprioristischen Vernunftinhalts ergeben. Was damit gesagt ist, mache man sich an folgendem Beispiele deutlich. Gesezt z. B., ich kenne genau das gesetzmäßige Verfahren eines Menschen, nach welchem er drischt, weiß ich deshalb, ob er Roggen oder Weizen oder Stroh drischt? oder ich kenne die Gesetzmäßigkeit einer Schrotsäge, weiß ich deshalb, ob sie, wenn sie sägt, Bretter oder Bohlen, oder Pfosten oder Latten sägt, und ob sie Tannen-, oder Kiefer-, oder Fichten-, oder Ahorn- oder Pappelstämme sägt? Die prätendirte aprioristische Vernunftkenntniß, als die Wissenschaft von der ursprünglichen Gesetzmäßigkeit des menschlichen Geistes, würde höchstens bloß Erkenntnißoperationen, aber noch keine wirklichen Erkenntnisse nachzuweisen im Stande sein. Wollte sie welche haben, müßte sie „schmuggeln“. Wollte sie aber ehrlich sein, so müßte sie gestehen, daß sie nur in einem Punkte, nämlich in wissenschaftlicher Erforschung jener ursprünglichen Gesetzmäßigkeit, wenn daran wirklich etwas ist, im Stande sei, die Erfahrung durch ein neues Wissen zu ergänzen. Ob aber dadurch der speculativen Physik geholfen werde, ob das theologische Interesse daran etwas gewonnen hätte, ob sich feste Principien für ethische und ästhetische Beurtheilungen daraus aufstellen lassen können, das dürfte mehr als bloß zweifelhaft sein.

Gleichwohl trägt der Verfasser nicht das geringste Bedenken, nach diesem hohlen Begriffe die theoretische und praktische Philosophie so zu bezeichnen, als sei jene die Wissenschaft von der ursprünglichen Gesetzmäßigkeit des Vorstellungsvermögens, diese die des Begehrungsvermögens. Die ursprüngliche gesetzmäßige Thätigkeit des Gefühlsvermögens läßt er hinüber und herüber schwanken, „da alle Gefühle entweder theoretischer oder praktischer Natur seien“.

So viel zur vorläufigen Signalisirung desjenigen, was unser Verfasser unter Philosophie versteht. Sie kann nach den gegebenen Bestimmungen nichts weiter sein, als ein Stückchen Psychologie, welche die ursprüngliche Gesetzmäßigkeit der drei Hauptseelenvermögen aus einanderlegt und dabei zugleich darauf ausgeht, aus der Kenntniß dieser Gesetzmäßigkeit oder ursprünglichen Thätigkeit die besondern Producte derselben nachzuweisen.

Wir gehen jetzt etwas näher auf die Psychologie unseres Propädeuten ein.

Die empirische Psychologie wird erklärt § 9 als die Lehre von der innern Lebenseinheit der Seele in ihrer sich mit Selbst-

bewußtsein darstellenden Lebensmannigfaltigkeit. Die empirische (man vergesse nicht dieses Prädicat) Psychologie hat aber zwei Theile, einen allgemeinen und einen besondern; die Aufgabe der allgemeinen Psychologie ist: „diese Lebensmannigfaltigkeit oder den allgemeinen und nothwendigen Ausdruck der innern Lebensseinheit zu betrachten“; die Aufgabe des besondern Theils der Psychologie ist: „die besondern und zufälligen Bestimmungen zu berücksichtigen, welchen die Lebensmannigfaltigkeit in ihrer Wechselwirkung mit der Außenwelt u. s. w. (was bedeutet dieß u. s. w.?) unterworfen ist“. Empirisch heiße die Psychologie auch deshalb, weil sie sich auf die Beobachtung und Erfahrung gründe, im Gegensatz zu der rationalen Psychologie, „deren Object zwar auf die menschliche Seele, aber nicht als Erfahrungsgegenstand (als ob sie ein solcher je sein könnte), sondern als Gegenstand der Speculation ist, und welche demnach irgend einen Theil der Philosophie, d. h. der reinen aprioristischen Vernunftserkenntnisse selbst ausmachen muß (§ 6 Anmerk.)

Die verschiedenen Berrichtungen der Seele werden nun in drei Hauptclassen gebracht und aus diesen drei Classenbegriffen werden wieder die Hauptvermögen gemacht, „deren Zustände und Thätigkeiten in jedem Momente auf tausendfache (?) Weise sich durchdringen und bestimmen und zu gemeinschaftlicher Thätigkeit gestalten“, und die sich zu einander ähnlich verhalten, als bei einer musikalischen Aufführung dem Zusammenspiel mehrerer musikalischen Instrumente (§ 10). Diese Seelenvermögen sollen wirklich wahrgenommen werden, und zwar „als innerlich vom Grunde der Seele selbst ausgehender Verschiedenheiten“. § 11. Was für ein Instrument mag der Verfasser wohl dabei gehabt haben? Die Wahrnehmung führe nun auf die Frage nach den Grundkräften und Grundelementen der Seele. (Wie so?) Jedem Vermögen aber eine besondere Grundkraft unterzulegen, erkläre nichts, auch könnten sie nicht geradezu aus einer Grundkraft abgeleitet werden. Man müsse bei einer Grundkraft mindestens zwei Factoren annehmen, denn die Erfahrung zeige uns bei allen Dingen, als Producte betrachtet, eine Mehrzahl wenigstens eine Zweifelt von Factoren. Außerdem rechtfertige sich schon durch das Gesetz des logischen Gegensatzes, „kein A ohne ein non A“ die Annahme, daß eine Grundkraft sich in einer Duplicität differenzirt. Wo steht das geschrieben? In einer wissenschaftlichen Logik oder in der Metaphysik? Die Schelling'sche Naturphilosophie hat allerdings viel dergleichen gefabelt und dem modernen absoluten Idealismus liegt es viel daran, so ein logisches Gesetz aufzubringen, um daran eine Art Legitimation für ihre Erschleichungen zu haben. Denn ist mit einem A

von A zugleich mitgesetzt, so kann unter diesem non A alles mögliche verstanden und ihm der Schein angethan werden, als ob es aus A folgte.

Diese beiden Factoren der einen Grundkraft seien nur Sinn und Trieb. § 12. Sinn das Princip der Bildung, Trieb das Princip der Richtung. Diese beiden Triebe bildeten zusammen die Anlage des Geistes und ließen sich in jeder einzelnen Verrichtung der Seele nachweisen. Dieß wird aber bloß behauptet, nicht geleistet. Ohne das Zusammenwirken beider könne weder ein Fühlen, noch ein Vorstellen, noch ein Begehren zu Stande kommen. Im Vorstellen habe der Sinn ein Uebergewicht, im Begehren der Trieb, im Fühlen endlich finde ein Gleichgewicht der beiden Elemente statt. (Hübsche Erklärung!) Sonach sind die drei Hauptseelenvermögen ein Product der combinirten (!) Thätigkeit der beiden Elemente des Geistes.

Nun aber gebe es dem innern Gehalte nach verschiedene Stufen oder Perioden (?) der Thätigkeit dieser Vermögen und das habe auch seinen Grund in den genannten geistigen Elementen (!). Diese verschiedenen Aeußerungsmöglichkeiten (also hier bloß Aeußerungsmöglichkeiten?) der geistigen Vermögen sind

1. die Stufe der Sinnlichkeit. Auffassen des Einzelnen und bestimmt werden durch individuelle Verhältnisse;
2. Stufe der Verständigkeit. Fähigkeit, das Allgemeine im Einzelnen, das Beharrliche im Wechselnden aufzufassen;
3. Stufe der Vernünftigkeit. Richtung des Triebes nach dem Unendlichen.

Von den Gefühlen und Begehren werden solche verschiedene Aeußerungsmöglichkeiten nicht angegeben.

In der weitem „Entwicklung der Wissenschaft“ sollen nun die drei Hauptsächlichsten Vermögen mit Berücksichtigung der verschiedenen Bildungsstufen derselben im Einzelnen erforscht werden und das Was und Wie der Aeußerungen, d. h. die Producte und die Gesetze derselben dargestellt werden.

Der Verfasser fängt mit dem Gefühlsvermögen an. Gefühle seien unmittelbare Wahrnehmungen. Um aber diese unmittelbaren Wahrnehmungen wahrzunehmen, dazu braucht der Verfasser noch das Fühlungsvermögen. Wie entsteht nun das Fühlen? Antwort: „Das Fühlen aber entsteht, wenn die Elemente unseres geistigen Seins bei der und derselben Seelenverrichtung im Gleichgewicht mit einander stehen (§ 13), so daß wir diesen Zustand unmittelbar inne werden.“ § 16.

Ist das eine Erklärung? Es hätte hier die Rede sein sollen von der Abhängigkeit der Gefühlszustände von den Vorstellungen. Anstatt sich

hier durch Herbart, Drobisch, Waig, Schilling eines Befehls belehren zu lassen, trägt der Verfasser kein Bedenken, solche Stellen an Erdmann zur Unterstützung seiner Ansicht abzuschreiben. S. 18: „das Gefühl nichts anderes als das selbst Dabei- und persönlich Interessirtsein, so ist der Geist als fühlender offenbar nur mit sich selbst beschäftigt, oder hat es nur mit seinem eigenen Zustande (des Dabei-seins) zu thun.“ Erdmann, Psychologische Briefe S. 254.

In § 18 redet der Verfasser von den angenehmen, unangenehmen und gleichgültigen Gefühlen und erklärt dieselben wenn das Gefühl mit der Art der Gesamtheit der nächst vorhergehenden Zustände und Thätigkeiten des menschlichen Seins (sic!), mit im Gemüthe bereits begründeten Stimmung übereinstimmt, so seien angenehme Gefühle; widerstreitet es dieser, so gebe das unangenehme Gefühle; verhält es sich in Beziehung zu dieser indifferenter, so gebe die gleichgültige, reizlose Gefühle. Zur weiteren Veranschaulichung wird abermals eine Stelle aus Erdmanns psychologischen Briefen S. 255 angeführt, die so heißt: „Weil das Fühlen ein Sich-in-einen Zustände-finden ist, eben deswegen enthält jedes Gefühl ein Verhältniß zwischen dem Fühlenden und seinem Zustande, und da dieses ein harmloses oder disharmonisches sein kann, so fallen alle Gefühle unter Classen des Angenehmen und Unangenehmen.“

Der Verfasser der psychologischen Briefe hat irgendwo läuten hören, aber wo die Glocken hingen, dahinter ist er nicht gekommen. Wir wollen nun eine Frage hierbei stellen: Welches sind denn die nachweisbaren disharmonisirenden Glieder zwischen dem Fühlenden und seinem Zustande beim Zahnschmerz?

Die Gefühle theilt unser Verfasser ferner ein in sinnliche und geistige Gefühle. Letztere seien solche, die sich auf Zustände und Thätigkeiten des geistigen Wesens unserer Natur beziehen. Nun aber erschöpft sich, nach Ausschluß des Gefühls, alles geistige Sein (!) und alle geistige Thätigkeit im Vorstellen und Begehren, daraus ergäben sich die theoretischen und praktischen Gefühle. Zu den ersteren gehören die intellectuellen und ästhetischen, zu diesen die moralischen und religiösen. § 20.

Die intellectuellen Gefühle sollen nun solche sein, welche sich mit Anschauungen und ihren Reminiscenzen, mit Schöpfungen der Gedulungskraft und der wissenschaftlichen Thätigkeit verbinden. Was soll der Schüler mit solchen flüchtigen Bestimmungen? Als weitere Feststellungen dazu werden angeführt die verschiedenen Wirkungen, welche die Reize durch den Wechsel, der Contrast in unseren Vorstellungen und Neigungen

die Gefühle hervorbringen. Aesthetische Gefühle seien die, welche sich auf Zustände und Thätigkeiten des Vorstellungsvermögens rücksichtlich der Form des Borgestellten beziehen. Das Schöne wird definirt als das, wodurch das Gefühl rücksichtlich des geistigen Eindrucks befriedigt werde, den die Form des Borgestellten hervorbringt. Demnach wäre das, was man unter der Eleganz einer methodischen Entwicklung versteht, auch schön und unsers Verfassers Psychologie träge außer dem Vorwurf der psychologischen Unwissenschaftlichkeit auch noch der der Häßlichkeit.

Nachdem nun die moralischen und religiösen Gefühle, das Selbst- und Mitgefühl, die einfachen und zusammengesetzten Gefühle und die Affecte in einer ebenso unbefriedigenden Weise behandelt sind, wird § 28 ein Capitel eingeschlagen von der Dauer der Gefühle im Allgemeinen. Wie aber kann darüber in einer nur einigermaßen befriedigenden Weise geredet werden, wenn man auf den eigentlichen Grund der Gefühle so wenig eingegangen ist, als unser Verfasser? Was er darüber sagt, ist nun aber auch darnach. Statt einer wissenschaftlichen Bestimmung nämlich wird folgende Phrase vorgebracht: die Dauer unter sich gleicher Affecte hänge ab „1. von dem Coexistentialverhältnisse des Gefühlsvermögens mit dem Vorstellungs- und Begehrungsvermögen; 2. von der Möglichkeit der Entwicklung des Gefühlsvermögens auf den verschiedenen Bildungsstufen der Sinnlichkeit, der Verständigkeit und der Vernünftigkeit“ u. s. w. Zuletzt wird dann gesagt, daß sich im Allgemeinen folgendes Gesetz aufstellen lasse: daß die Dauer des Gefühls der Differenz seiner eigenen Kraft einerseits und der Kraft des Vorstellungs- und Begehrungsvermögens anderseits entspreche.

Denken wir uns nun, daß alle dergleichen Schülern vorgetragen wird und daß man ihnen die Zumuthung stellt, die Definitionen und Bestimmungen des Verfassers sich zu imprimiren, was für eine Unklarheit und was für ein wüthes Wesen muß sich dadurch in den Köpfen bilden! Zum Glück reagirt die gesunde Natur der Jugend recht gut dagegen und schüttelt es hinterher mit Hülfe der vis inertiae wieder ab.

Im zweiten Abschnitt folgt nun die Lehre vom Vorstellungsvermögen, als combinirte Thätigkeit des Sinns und Triebes mit Ueberwicht des ersteren. Die Hauptarten dieser Thätigkeit, je nachdem das Object, welches die Seele im Vorstellen von sich als dem Subject unterscheidet (!), entweder ein Einzelnes, Mannigfaltiges und Wechselndes, oder aber das Allgemeine und Beharrliche in dem Einzelnen und Wechselnden, oder endlich das an sich Allgemeine und Beharrliche das Absolute ist, sind das Anschauungsvermögen, die Denkkraft (der Verstand) und die Vernunft“.

In diesem Abschnitt ist die Bodenlosigkeit nicht so groß als im ersten doch ist das Ganze auch sehr unerquicklich. Ein Beispiel über Vernunft haben wir schon gegeben, daher wollen wir uns beschränken, aus § 42 welcher den Uebergang von Verstand und Vernunft vermitteln soll, die Bemerkung mitzutheilen, daß die „an und für sich gegenstandslose Verstandesthätigkeit in ihrem Gipfelpuncte, nämlich dem inhaltsleeren Begriffe des Seins = Nichts (!) sich selbst aufhebe“. Dieß und selbst das ist der Verstande (wodurch und auf welche Weise?) sich aussprechende Bedürfnis der menschlichen Natur, zu dem gegebenen Bedingten ein Unbedingtes zu suchen, weist uns auf eine höhere und höchste Erkenntnisthätigkeit hin.

Im dritten Abschnitt: von dem Begehrungsvermögen nämlich derjenigen Thätigkeit der Seele, mittelst deren sie sich selbst ein neues Verhältniß zu einem Objecte zu setzen sucht, bindet der Verfasser seinen Schülern § 50 einen neuen Trieb auf, nämlich den Vollkommenheitstrieb, den Grundtrieb der Seele beim Begehren. Die Hauptarten des Begehrens werden eingetheilt in unfreies und freies Wollen. Vom freien Willen wird § 56 Folgendes gesagt: „Der Wille ist frei, wenn er weder von dem Gesetze der Sinnlichkeit, sondern seinem eigenen, also dem geistigen, noch von dem des Einzelwillen (selbstisch-geistigen), sondern dem (allgemein-geistigen) Gesetze bewegt wird, welches dem menschlichen Willen überhaupt gilt. Auf die Frage, was für ein Gesetz dieses sei, läßt sich von dem Standpuncte der empirischen Psychologie aus vorläufig nichts anders antworten, als es sei eben diejenige bestimmte Wirkungsweise, wornach der Wille thätig ist, wenn sich nicht nach den in § 52 und 54 bezeichneten Gesetzen (des sinnlichen und selbstisch-geistigen Begehrens) bewegt.“ Ob der Verfasser in seiner rationalen Psychologie etwas Besseres als bloße Titel von Möglichkeit darüber zu geben weiß, müssen wir nach dem, was er in seiner Vorrede über den obersten sittlichen Grundsatz vorbringt, bezweifeln.

Zur weitern Erklärung nun wird abermals eine Stelle aus Erman n, und zwar nicht aus dessen Briefen, sondern aus dem Grundriß der Psychologie S. 95 abgedruckt. Es sei uns erlaubt, daraus nur Folgendes hier wiederzugeben: „Der Wille als determinirt ist endlich, weil an die Determinationen gebunden; eben so ist er endlich als Willkür, indem er an den Determinationen seine Grenze findet. Da er sich selber determinirend ist er unendlicher Wille. Als solcher ist er erst wirklicher Wille, indem er die Form des Willens hat und zugleich einen realen Inhalt.“ — „Ist nun aber Freiheit die Substanz und das Wesen des Geistes, so hat der Wille, wie er nur die Freiheit will, sich mit der Allgemeinheit seines Willens erfüllt und identisch“

gesetzt und ist damit zum wahrhaft allgemeinen, d. h. vernünftigen Willen geworden. Er ist dieß, indem er sich nicht mehr als particularer verhält, sondern die Particularität aufgebend zur wahren, d. h. begriffsmäßigen Freiheit gekommen ist." (Vergleichen ist für Schüler abgedruckt!) Als Gesetz des freien Willens wird § 58 folgendes aufgestellt: „Daß der Wille sich, den allgemein menschlichen, als solchen geltend zu machen suche und daher, was ihm als Zweck (Gut) erscheint (?), erstrebe, eben weil es ihm als solches (an sich Gutes) erscheint.“ Was das ist, davon kann freilich die Psychologie nichts wissen. Doch verlassen wir sie hiermit und gehen zur Berichterstattung über die Logik fort.

Die Logik des Verfassers zeichnet sich vor seiner Psychologie sehr vortheilhaft aus, und es ist uns in der That wohlthuend gewesen, nach der Bewegung in jener stickstoffartigen Atmosphäre wieder etwas frische Luft zu schöpfen und den Bemühungen des Verfassers lobende Anerkennung zu Theil werden lassen zu können. Der Tadel ist auch für den Lesenden ein bitteres Kraut.

Der Verfasser hat seine Logik in zwei Hälften getheilt, I. in reine (abstracte) Logik, II. in angewandte (concrete [?!]) Logik. Jeder dieser Theile hat wieder zwei Hauptabtheilungen. Die reine Logik gibt die Lehre von den Principien des Denkens oder den obersten Gesetzen; 2. die Lehre von den Producten des Denkens, a. die Lehre von den Begriffen, b. Urtheilen, c. Schlüssen. Die angewandte Logik enthält 1. die Fundamentallehre oder von der Wahrheit und dem Irrthume; 2. die Methodenlehre, a. die Lehre von den Erklärungen, b. Eintheilungen, c. Beweisen.

Der Verfasser theilt der angewandten Logik zu, was eigentlich den zweiten Theil der allgemeinen Logik bildet. Wenn nun dieser Theil schon concrete Logik genannt wird, wie will man denn die eigentlich concrete Logik bezeichnen? Zur angewandten Logik gehört Rhetorik, Dialectik, Hermeneutik, die Lehre vom gerichtlichen Proceß u. s. w. Daher ist die Eintheilung der Logik besser in reine oder allgemeine Logik, 1. Elementarlehre, 2. Methodenlehre und in angewandte Logik, welche die praktischen Regeln auf besondere Arten von Beschäftigungen anwendet und zu demselben noch empirische, psychologische, moralische, ästhetische Kenntnisse verlangt.

Was nun den Begriff der Logik betrifft, so darf uns jetzt nicht mehr wundern, hier wieder die Erklärung zu finden, als ob sie „die Wissenschaft sei von der ursprünglichen Gesetzmäßigkeit des menschlichen Geistes im Denken, sofern dieses ein bloß formales ist.“ Wir halten uns dabei nicht auf, sondern bemerken nur,

daß wir auch in des Verfassers Logik keine Nachweisung jener ursprünglichen Gesetzmäßigkeit gefunden haben. Es werden eigentlich vielmehr nur die Thätigkeiten der Denkkraft in der Logik aufgezählt (cf. § 93), (was besonders die Gegner der formalen Logik dazu veranlaßt hat, die eigentliche Logik geradezu als eine historische Wissenschaft des Denkens zu bezeichnen) und gehen zu den Denkprincipien über.

Die Denkprincipien werden als die allgemeinsten Gesetze alles menschlichen Denkens bezeichnet (Gesetz aber wird erklärt als die allgemeine Norm des Seins (??) oder einer Thätigkeit) und seien deshalb Principien, weil sie sich nicht von andern Sätzen ableiten lassen, und zugleich weil sie andere, besondere Sätze aus sich abzuleiten gestatteten, dieselben begründeten.

Hierbei verdiente die Frage eine nähere Erwägung, 1. ob denn diese Sätze wirklich solche ursprüngliche und voraussetzungslose sind, und 2. ob sich aus ihnen wirklich ohne Weiteres andere Sätze ableiten lassen. Darauf hat sich unser Verfasser nicht näher eingelassen. Er stellt vielmehr ohne Weiteres folgenden Satz als oberstes Gesetz, welches alles Denken erst möglich mache und allen übrigen Gesetzen Wahrheit und Einheit gebe, auf: Jedes Denkobject ist sich selber gleich und dadurch von jedem anderen unterscheidbar, oder: alles Denken beginnt mit dem Denken eines bestimmten Objectes und wird dadurch erst möglich. $A = A$ und $nA = nA$ (n bedeutet non). In der Anmerkung zu § 78 gibt er diesem Satz auch folgenden Ausdruck: „Alles Gedachte muß mit sich selbst in das Verhältniß der absoluten Harmonie (?) und mit seinem Entgegengesetzten in das Verhältniß der Nichtübereinstimmung gesetzt werden.“

Wäre nun auch gegen diesen Satz seinem Inhalte nach nichts einzuwenden, so ist es doch nicht gestattet, ihn als ursprüngliches Princip aufzustellen, da er in letzterem Falle nichts weiter ist als eine bloße Zusammenfassung des Principii identitatis und contradictionis. Dies geht schon daraus hervor, daß das Principium identitatis § 79 bloß auf das Verhältniß der Aequipollenz der Summe der einzelnen Theile für ein Ganzes beschränkt wird. Hieraus wird nun § 80 als das Gesetz der relativen Identität und des relativen Widerspruchs der Satz abgeleitet: „Jedes Denkobject muß relativ (theilweise) auch gleich jedem einzelnen seiner Theile und relativ (theilweise) nicht gleich jedem einzelnen Theile eines anderen Denkobjectes.“ Dieser Satz aber ist kein logisches Princip, vielmehr leidet er an einer besonderen Schwierigkeit, die bei Auffassung der Dinge mit mehreren Merkmalen wegen des Widerspruchs des principii identitatis in metaphysische Untersuchungen hinein-

treibt. Seinen Grund aber scheint er zu haben in der gewöhnlichen falschen Erklärung der Zulässigkeit eines nicht identischen Urtheils *a* ist *b*, wenn man *b* als Theilvorstellung von *a* faßt. Wenn nun Anm. 3 zu diesem Paragraph der Satz: Jedem Gegenstand kommen nur einstufige, keine widersprechenden Merkmale zu, als gleichbedeutender Ausdruck des genannten Gesetzes bezeichnet wird, so ist dieß nicht genau.

Das Gesetz des ausgeschlossenen Dritten ist gut dargestellt, dagegen ist das Gesetz des zureichenden Grundes unklar und nicht ganz richtig gefaßt.

Was nun die Lehre von den Begriffen betrifft, S. 81 bis 91, so ist zunächst über die Erklärung des Begriffs als sei er die Vorstellung der Einheit in der Mannigfaltigkeit, oder des Mannigfaltigen durch die Einheit zu bemerken, daß die Einheit nicht Gegenstand des im Begriffe Vorgestellten ist und daß das Mannigfaltige darin nicht durch die Einheit vorgestellt werde. — Die Begriffe werden dann betrachtet nach den kantischen Kategorien der Quantität, Qualität, Relation und Modalität. Unter Quantität der Begriffe wird gehandelt über Inhalt und Umfang des Begriffs und in § 88 alle möglichen Merkmale eines Begriffs nach den genannten vier Kategorien classificirt. Unter Qualität über Deutlichkeit der Begriffe; unter Relation über identische und entgegengesetzte Begriffe; unter Modalität über mögliche, wirkliche und nothwendige Begriffe. Ob nun dadurch die Schüler eine vollkommen richtige Vorstellung von den einzelnen Arten und Verhältnissen der Begriffe bekommen werden, dürfte zweifelhaft bleiben, wenn nicht der Lehrer eine bedeutende Nachhülfe leistete. Wir vermissen eine befriedigende Auseinandersetzung dessen, was man in der Logik Begriff nennt, zu dem, was man mit dem Worte Vorstellung bezeichnet, und eine Darlegung des Unterschieds von einfachen Begriffen, Einzelbegriffen, Gesamtbegriffen und allgemeinen Begriffen. Auch hätte das Abstractions- und Determinationsverfahren mehr verdeutlicht werden sollen. Hierin fest zu sein, ist für die Schüler sehr wichtig, den unwissenschaftlichen Präensionen des modernen Idealismus gegenüber. Freilich kann dieß ohne vorherige Einwirkung in die Bildung der Begriffe durch Urtheile nur ungenügend geleistet werden.

Die Lehre von den Urtheilen S. 91 bis 108 beginnt mit der Definition des Urtheils als „die Verhältnißbestimmung zweier Vorstellungen zu und durch einander“. Diese Definition hätte aber durch ausführlichere Darlegung des Verhältnisses des Subjects und Prädicats zu einander mehr ins Licht gesetzt, respective gerechtfertigt werden sollen. Der Verfasser beschränkt sich in seiner Lehre von den Urtheilen bloß darauf,

die verschiedene Form der Urtheile nach Quantität, Qualität, Relation und Modalität aufzuzählen. Die Frage nach den formalen Bedingungen über die Richtigkeit eines Urtheils bleibt ausgesetzt oder wird vielmehr nur auf eine Registrierung des Ranges der wissenschaftlichen Urtheile Axiome, Postulate, Theoreme und Probleme mit einer oberflächlichen Zeichnung dessen, was es eigentlich damit für eine Verwandtniß hat, beschränkt. Die alte Verlegenheit, was man mit der Eintheilung der Urtheile nach Relation machen soll, beseitigt der Verfasser dadurch, daß er Vergleichung der Urtheile nach ihrer Unterordnung und Entgegensetzung darunter faßt, woran er nach Bedünken des Referenten Recht zu thun scheint; dadurch geht freilich dann der Classenbegriff für categorische, hypothetische und disjunctive Urtheile verloren. Wir beziehen aber den Unterschied zwischen categorischen und hypothetischen Urtheilen mehr auf einen Unterschied in dem sprachlichen Ausdruck als in dem Verhältniß zwischen Subject und Prädicat. Der Verfasser dagegen meint, daß einem categorischen Urtheile das Verhältniß zwischen Subject und Prädicat geradezu d. h. unbedingt gesetzt werde. Das ist nicht richtig. Vergleiche darüber Herbart, Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie § 53. Außerdem vermiffen wir die Auseinandersetzung der sogenannten Existentialurtheile, haben aber im Uebrigen der Sorgfalt des Verfassers in diesem wie auch in dem folgenden Abschnitte gerechtes Lob zu ertheilen.

In der Lehre von den Schlüssen S. 108 bis 140 zeigt sich zunächst die Folge der unterlassenen Untersuchung, welches Verhältniß das Prädicat zu dem Subject in dem Urtheil hat, in der § 111 aufgestellten allgemeinen Regel, welche eigentlich nur für Quantitätsbegriffe paßt, während den Schlüssen mit anderen als bloßen Quantitätsbegriffen deren Umfangsverhältnisse den Grund zu der allgemeinen Schlussregel abgeben. Die sogenannten unmittelbaren Schlüsse werden Schlüsse ersten Grades genannt und ziemlich ausführlich behandelt bis S. 119. Dann folgen die sogenannten mittelbaren Schlüsse oder die Schlüsse zweiten Grades. Hier wird erst von den categorischen, hypothetischen, disjunctiven Schlüssen gehandelt und die Regeln derselben werden deutlich angegeben. Hiernächst folgt das Enthymem, wobei es zweckmäßig gewesen wäre, an sprachliche Beispiele die verschiedenen enthymematischen Formen deutlich zu machen und so das Verhältniß der im Syllogismus vollständig und geometrisch aufgestellten Theile eines Schlusses zu den im gemeinen Leben und in den Wissenschaften üblichen abgekürzten Formen zu zeigen. Denn ein nicht geringer Theil der Gegner der logischen Syllogistik von Locke's Zeit her entlehnt geradezu daraus seinen Grund zur Verwerfung derselben.

daß im gewöhnlichen Leben schon richtig geschlossen werde, ohne die Prämissen syllogistisch aufzustellen. Zuletzt der Sorites mit seinen Regeln. Hierauf folgen einige Paragraphen über Schlussfiguren von S. 136 bis 140. Das ist freilich etwas kurz und, es will uns bedünken, zugleich unpraktisch; denn ohne daß man die Lehre von den Schlussfiguren in einer angemessenen Ausführlichkeit behandelt, hilft sie den Anfängern gar nichts. Und dennoch hat die Orientirung in denselben zur logischen Sicherheit, namentlich den idealistischen Leichtfertigkeiten gegenüber, großen Werth und ist zur tiefern Einsicht in die Lehre von der mannigfachen Form des Beweises unentbehrlich.

Die angewandte Logik behandelt in der Fundamentallehre zuerst die Frage über die Wahrheit. Hier gibt es nun freilich einige halb wahre und falsche Begriffe, zu denen selbst der Begriff der Wahrheit als die Uebereinstimmung der Erkenntniß mit den nothwendigen und allgemeinen Gesetzen der geistigen Thätigkeit gehört. Hierauf folgt die Lehre vom Inductions- und Analogieschluß, welche weislich von einander getrennt sind. Dann vom Irrthum und von den Mitteln die Wahrheit herzustellen, Erfahrung, Speculation, Zeugniß endlich von Prüfung und Mittheilung der Wahrheit. Wir sehen aber dabei nicht ein, warum diese Punkte als Fundamentallehre für die Lehre von der Erklärung, Definition und vom Beweise aufgestellt sind, vielmehr würden sie fast sämmtlich eine passende Stellung hinterher bekommen haben. Diese letztern Lehren sind von S. 156 bis 168 gut behandelt. Bei der Besprechung der wissenschaftlichen Methodenlehre überhaupt vermissen wir ungern eine Darstellung des Verhältnisses von Grund und Folge, wobei aus der mathematischen Beweisart leicht Beispiele herbeigeschafft werden könnten. Ueberhaupt aber dürfte es nicht unzulässig sein, die Gymnasiasten etwas näher auch mit einigen speciellen Methoden der naturwissenschaftlichen und historischen Heuristik und Pragmatik bekannt zu machen. Wird ihnen doch ja schon viel davon vorgeredet.

Fassen wir nun unser Urtheil über die Logik von Haßler zusammen, so müssen wir ihr vor Matthiä und Beck entschieden den Vorzug geben und sind überzeugt, daß ein geschickter Lehrer mit ihr zum Nutzen seiner Schüler zurecht kommen wird.

Nun noch einige Worte über das Compendium der Moral des Verfassers. Moral ist ein Theil der praktischen Philosophie. Diese wird vom Verfasser, wie wir angeführt haben, bezeichnet als die Wissenschaft von der ursprünglichen Gesetzmäßigkeit des Begehrensvermögens. Betrachtet nun die Philosophie das Begehren als bloß Inneres, als Gesinnung und Wille, so ist sie Moral; wäh-

rend das Naturrecht dasselbe zunächst als äußeres Handeln oder That (?) betrachtet“ u. s. w. Lassen wir hier die falschen Bestimmungen des Verfassers über Naturrecht, als dessen erste Voraussetzung nach § 173 Anm. 1 der Begriff der Gesellschaft, als ein realer (Begriff?) angeführt wird, bei Seite, und gehen bloß auf seine Begründung der Moral näher ein.

Dasjenige Begehren nun, welches die Moral zum Gegenstande habe, sei jedesmal mit Bewußtsein verbunden, nämlich 1. ein Bewußtsein dessen, was den Willen in Bewegung setze, um durch seine Thätigkeit einen gewissen Erfolg zu erreichen, 2. ein Bewußtsein vom Erfolg, der erreicht werden will. Dieß Bewußtsein zum Voraus vorgestellt und die Thätigkeit in ihrer Richtung leitend, werde Zweck und Absicht genannt. § 174. Anstatt nun genau anzugeben, was dieß denn eigentlich sei, lernen wir bloß die Freigebigkeit des Verfassers mit Titeln kennen. Er nennt es Willensbestimmung. Willensbestimmung und Zweck machen das Wesentliche desjenigen Begehrens aus, welches den Gegenstand der Moral bildet, indem die That nur die äußere Erscheinung des Begehrens sei. „Eben deßwegen“, fährt der Verfasser fort, „sind aber die Grundbegriffe der Moral, so weit sie vorläufig bestimmt werden können, die Tugend, oder die mit der ursprünglichen Gesetzmäßigkeit des Willens übereinstimmende, den Willen bestimmende Gesinnung, welche als innere Nöthigung, sich äußerlich als That darzustellen, Pflicht genannt wird, und das Sittlichgute oder der mit der ursprünglichen Gesetzmäßigkeit des Willens übereinstimmende Zweck desselben.“ Meint der Verfasser damit, dem Bedürfnis nach wissenschaftlicher Aufklärung über die Grundbegriffe der Moral zu genügen? Die Sache verhält sich vielmehr so: Die Moral hat es nicht mit Entwicklung einer sogenannten ursprünglichen Gesetzmäßigkeit des Willens zu thun, sondern mit Beurtheilung desselben. Der Wille selbst aber unterscheidet sich von einer bloßen Begehrung dadurch, daß er nicht bloß eine aufstrebende Vorstellung ist, sondern daß noch mit derselben zugleich auch die Voraussetzung verbunden ist, das Begehrte zu erreichen. Das Begehrte ist der Zweck des Willens; die Vorstellung dessen nun, was dazu gehört, das Begehrte zu erreichen, d. h. die aufstrebende Vorstellung zum vollendeten Vorstellen gelangen zu lassen, bilden die Mittel zum Zweck. Was ist aber nun Gegenstand der moralischen Beurtheilung? Der Zweck bloß oder auch die Mittel? Der Zweck kann ein guter sein, aber die Mittel sind schlecht und umgekehrt. Wonach ist aber dieß zu bestimmen? Nach den Objecten des Willens? Das gäbe eine sogenannte Güterlehre, die uns aber über die unmittelbare Beurtheilung des Willens selbst, über das Wie desselben das man auch mit dem Worte Gesinnung bezeichnet, hinaussetzt. Die

etwa darnach, ob die Mittel zweckmäßig gewählt und angewendet sind? Das gäbe eine bloße Klugheitslehre, deren Beurtheilung lediglich von der Entscheidung nach Nützlichkeit abhinge. Will man nun die Pflicht zu Hülfe ziehen, so haben wir hierbei einen gebietenden und einen gehorchenden Willen. Der Ausdruck des gebietenden Willens ist das Pflichtgebot. Worin besteht aber nun die Würde desselben, darin, daß geboten wird, vielleicht auch stark geboten und allgemein geboten wird, oder darin, daß diesem Gebote Folge geleistet wird? Unterliegt nicht der gebietende Wille selbst einer sittlichen Beurtheilung? Soll nun der Tugendbegriff hierbei die letzte Auskunft geben und die Verlegenheit beseitigen? Tugend ist ein Taugen, wozu und wofür, das liegt nicht im Begriff der Tugend. Tugend kann noch als Fertigkeit bezeichnet werden, worin? Im Guten. Was ist aber dieß? Das war eben die Frage.

Ohne auf diesen letzten Grund des Sittlichen tiefer einzugehen, sind alle sogenannten wissenschaftlichen Bestimmungen über Pflicht, Tugend, ähnlich, gut mehr oder minder leeres Gerede. Der letzte Grund des Sittlichen liegt aber nicht in einer sogenannten ursprünglichen Gesetzmäßigkeit des Wollens, am wenigsten auf einer solchen, welche nicht besser dargelegt ist als die Darlegungen psychologischer Gesetze in des Verfassers Psychologie sich ausgewiesen haben, sondern ist unabhängig von allem Wollen. Er besteht in einer unwillkürlichen, nicht von unserem Belieben abhängigen Beurtheilung von Willensverhältnissen. Diese hätte der Verfasser vollständig darlegen und seinen Schülern zum Bewußtsein bringen müssen. Freilich konnte ihm sein oberflächlicher Kantianismus dazu nichts helfen, und dieserhalb finden wir auch an der weitem Ausarbeitung nichts, was in wissenschaftlicher und didaktischer Hinsicht Verbesserung gewähren könnte.

Der Verfasser stellt nun sein Vorhaben dahin: „Den höchsten sittlichen Grundsatz festzustellen, welcher für die Willensbetätigung im Allgemeinen bestimmend sein solle. Der gäbe eine reine Moral. Die angewandte Moral dagegen suche diesen Grundsatz auf jede mögliche Mannigfaltigkeit des menschlichen Handelns anzuwenden und zu bestimmen, inwiefern ein besonderes Handeln ein sittliches sei.“

Als Kriterium dieses höchsten Grundsatzes wird nun angegeben: 1. daß er in seiner eigenen Sphäre eine unbedingte Wahrheit enthalte; 2. er müsse allgemein gültig, 3. nothwendig sein; 4. müsse er nicht allein das Wie oder die Form, sondern auch das Was, den Stoff oder das Object des Wollens, wenigstens im Allgemeinen, festsetzen.

Es werden nun die wichtigsten Moralprincipien in der Zahl 4 auf-

gestellt und im Ganzen richtig beurtheilt. Warum sieht aber der Verfasser völlig von den Aufstellungen der moralischen Principien ab, welche Herbart dargelegt hat? Sind die etwa nicht der Rede werth? Es möglichen, daß dergleichen für einen Mann nicht existirt, der wenigstens in Sachen der Psychologie aus lauter Unparteilichkeit eine so große Neigung zum Hegelianismus gefaßt hat.

Jetzt kommt ein Paragraph, überschrieben: „psychologische Thatsachen“. Als eine solche wird aufgestellt, daß allem Begehren ein Trieb zu Grunde läge. Also das Begehren, welches an sich schon etwas Bestimmendes ist, wird getrieben durch einen Trieb? Dieser Trieb wurzle bald in der sinnlichen Natur des Menschen und folge sonach dem Gesetze der sinnlichen Natur; 2. bald in der geistigen Natur, aber nicht nur in dem Einzelwesen des Menschen und folge deshalb dem Gesetze des Eigenwillens; 3. bald in dem allgemein geistigen Wesen, in der Vernunft des Menschen und folge demnach dem Vernunftgesetze. Im letzteren Falle sei er ein freier und bewege sich nur durch sein eigenes Gesetz. Diesem letzten Gesetze könne der Wille folgen oder nicht; wenn er ihm, so wolle er nur, weil er solle, während bei Nr. 2 und 3 der Wille abhängig sei von Momenten, welche außer ihm selbst liegen. Wenn er hier wolle, so wolle er, weil er müsse. Woher kommt nun das Müssen und jenes Sollen? und worin besteht die Bestimmung des letztern? Als Antwort auf diesen letzten Punkt wird das Gesetz vernünftigen Begehrens als das des Sittlichen in folgender Form ausgedrückt: Handle vernünftig aus Achtung vor der Vernunft. Das sei die höchste Aufgabe der menschlichen Natur und sei begründet in der ursprünglichen Vernunftanlage des Menschen, deshalb sei sie nicht bloß etwas Mögliches, sondern auch des Menschen Bestimmung, sonst wäre seine Vernunftanlage zwecklos.

Was ist denn nun aber das vernünftige Wollen oder vernünftige Begehren? Es muß entsprechen dem Triebe der Vernunft nach vollkommener Harmonie mit sich selbst und also eine Harmonie sein des besonderen Willens mit dem allgemeinen menschlichen Willen als solchem. Wo ist und was hat es mit dem Ausdruck Harmonie für ein Verwenden? Es diese bloß logische Einstimmigkeit bezeichnen oder noch etwas Anderes?

Anstatt hierüber nähere Auskunft zu geben, werden in § 182 der Inhalt des sittlichen Bewußtseins folgende „Thatsachen“ gegeben: 1. Die Forderungen eines um seiner selbst willen unbedingt Gehorsam fordernden Gesetzes; 2. das nicht zu verläugnende Gefühl der Achtung gegen dieses Gesetz; 3. die Billigung seiner Befolgung und die Mißbilligung seiner Verletzung; 4. die Zurechnung der Schuld.

und des Verdienstes; 5. die Anerkennung der Verbeßerlichkeit der Gesinnung und Handlungsweise. Ist dieses Bewußtsein in dem Individuum noch nicht zu vollständiger Deutlichkeit entwickelt, so wird es vertreten durch das Gewissen, worunter wir eben die empirische Gestaltung des Bewußtseins vom Sittengesetze und die Urtheilskraft verstehen, sofern sie das Verhältniß einzelner Handlungen zu jenem im Gefühle zu bestimmen vermag." Soll das den Inhalt des sittlichen Bewußtseins ausmachen, wo bleibt Recht, wo Wohlwollen, wo Billigkeit, wo Vollkommenheit? Nur der innern Freiheit wird die Ehre erwiesen, § 183 in einem besonderen Paragraph mit fremdartigen Belehrungen entstellt zu werden. § 184 springt gleich zur Unsterblichkeit über, der folgende Paragraph handelt von Autonomie und Heteronomie und § 186 von Gott. In § 187 und 188 wird der aufgestellte sittliche Grundsatz einer Prüfung unterworfen, welche wir auf sich beruhen lassen können, da der Leser an dem Bisherigen schon genug haben wird.

Die besondere Moral, welche mit dem Selbstmorde beginnt, handelt I. von den Pflichten des Menschen gegen sich selbst, 1. in Beziehung auf das Leben, 2. gegen den Körper, 3. gegen den Geist. II. von den Pflichten gegen Andere, 1. in Beziehung auf das Zusammenleben der Menschen im Allgemeinen (Staat, Kirche, Schule), 2. gegen Andere Einzelne in Beziehung auf ihr Leben überhaupt, 3. gegen Andere in Beziehung auf ihren Körper, 4. in Beziehung auf ihren Geist, 5. in besonderen Lebensverhältnissen (Ehe, Familie, Freundschaft.)

Wir können nicht umhin, der Besprechung des Hasler'schen Compendiums der Moral noch die Bemerkung hinzuzufügen, daß es bei dem Vortrag der Moral auf Gymnasien wie in allen andern Lehrfächern nicht bloß auf den guten Willen ankommt, sondern ganz vorzüglich darauf, die Gründe der sittlichen Beurtheilung durch gehörige Darlegung der sittlichen Willensverhältnisse zum vollkommen deutlichen Bewußtsein zu bringen. Dann erst kann man darauf rechnen, daß ein tieferes Interesse für moralische Belehrungen wieder gewonnen werde und, was nicht minder wichtig ist, ein innerer wissenschaftlicher Halt gegen die falschen Aufklärungen und Verwäschungen ethischer Unterschiede von Seiten des modernen Spinozismus. Dazu kann aber weder die Behandlung der Ethik als bloße Güter-, Tugend- oder Pflichtlehre, noch eine solche Begründung der ethischen Principien, wie die bei Matthia und Hasler, dienen. Die Art, wie die Schüler dergleichen aufnehmen, kann zum längerzeige dienen, daß es so nicht recht sei.

Der Volksunterricht in den Vereinigten Staaten.

(Auszug aus einem nach nordamerikanischen Schulberichten gearbeiteten Artikel des »Edinburgh Review«, Juliheft 1853.)

Von Dr. Kleinpaul in Altona

Als die jetzigen nordamerikanischen Freistaaten noch englische Colonien waren, betrug ihre Einwohnerzahl noch nicht drei Millionen; die Hauptseehäfen Boston, Newport, New-York und Philadelphia hatte jeder 10 — 20,000 Einwohner. Seit der Befreiung sind die 13 Staaten bis auf 31 vermehrt, und das Nationalgebiet besteht gegenwärtig aus ebenso viel (3 Millionen) Quadratmeilen, wie ehemals Einwohner, und zur Bebauung in hohem Grade geeignet sind. Damals war der Handel und noch mehr die Industrie derselben nur von geringer Bedeutung; jetzt sind beide zu einer riesenmäßigen Höhe emporgestiegen. Vor der Revolution war ein amerikanisches Buch eine Seltenheit; jetzt werden Lumpen von England und Italien eingeführt, in Papier verwandelt durch patentirte Maschinen und in Büchern und Journalen durch New-York in Umlauf gebracht. Mehrere dieser Zeitungen haben eine Auflage von 50,000 Exemplaren, und es gibt Verleger, die jährlich 150,000 Exemplare von Geographien und Rechenbüchern absetzen. Theure und feinere Erzeugnisse der Litteratur werden weniger verkauft als in Europa, desto größer ist der Begehr nach den ordinären.

Die letzte Zählung ergibt einen Zuwachs von 3 Millionen zu 26 Millionen Einwohner, und es findet eine jährliche Vermehrung von 1,100,000 statt. New-York mit seinen Vorstädten hat 700,000, Philadelphia 500,000, Boston mit seinen Umgebungen 300,000, Baltimore fast 200,000, Cincinnati und New-Orleans erheben sich über 100,000. St. Louis, Louisville, Pittsburg, Albany, Buffalo folgen dicht in der Reihe.

Posten, Eisenbahnen, Telegraphen sind im vortrefflichsten Zustande der Einrichtung. Der auswärtige Handel beläuft sich auf 80 Millionen Pfund Einfuhr und Ausfuhr; der inländische übertrifft noch den europäischen. Die Rhederei beträgt 4 Millionen Tonnengehalt und wächst jährlich auf 300,000 Tonnen. Banken und Assuranzcompagnien sind durch das ganze Gebiet der Union errichtet.

Durch welche Mittel ist es dieser Nation möglich geworden, während kaum mehr als einem halben Jahrhundert so emporzusteigen? Armuth und Schwäche, die Auswürfe von Europa so in ihren eig-

Bildungsproceß zu absorbiren und eine so bemerkenswerthe Umwandlung zu vollenden? Sollte die Bevölkerung der Vereinigten Staaten in den nächsten 100 Jahren so wachsen, wie in den letzten 60, so würde die Zahl der Einwohner über 300 Millionen sein. Ein solches Volk muß einen wachsenden Einfluß auf die Geschichte des Erdballs erlangen.

Man hat den Fortschritt der republikanischen Staatsform zugeschrieben; aber Republiken sind ohne Bestand und Gesundheit, wenn sie nicht auf Tugend und Intelligenz gegründet sind. Die Republiken von Mexiko und La Plata wechseln mit Despotie, und die Republik Frankreich ward in einer Nacht umgestoßen. Wir müssen hinter die Constitution der Vereinigten Staaten, auf die Einsicht und Tugend, die ihre Bürger charakterisirt, auf die Cultur und Erziehung sehen, welche diese Eigenschaften groß zieht.

Mehrere der ersten Colonisten von Neu-England und den mittlern Staaten waren Männer der Wissenschaft; sie nahmen die Liebe dazu mit in die Wüste, betrachteten sie als wesentlich für ihren Fortschritt und gründeten alsbald nach ihrer Niederlassung Schulen und Colleges. Die Schulen vermehrten sich sehr schnell. Colleges wurden errichtet in Massachusetts, Connecticut und New-Jersey. Der Ruf von Harvard, Yale und Princeton erreichte das Mutterland noch vor der Revolution und verschaffte ihnen mehrere Wohlthäter auf den britischen Inseln. In diesen Colleges wurden mehrere der vornehmsten Leiter in der Revolution und mehrere der Staatsmänner gebildet, die die Verfassung gestalteten. Besonders Massachusetts, einer der ältesten unter den dreizehn Staaten, war für die Sache der Wissenschaft thätig; schon im Jahr 1635 ward in Boston die öffentliche lateinische Schule gegründet, und bald ward jede Stadt, die hundert Familien enthielt, zur Unterhaltung einer Schule mit einem Lehrer, der die Jugend zur Universität bilden konnte, aufgefordert. Drei Colleges wurden später in Massachusetts gegründet.

Die tiefgehende Hochachtung vor der Wissenschaft wird durch die Constitution selbst und die vom ganzen Staat adoptirten Geseze bewiesen. Cap. 6 Sect. 2 der Verfassung macht es zur Pflicht der Magistrate und der Legislaturen, „die Interessen der Wissenschaft und der Literatur zu schützen, alle Pflanzstätten derselben zu unterhalten und die Principien der Humanität und des allgemeinen Wohlwollens, öffentliche und Privatliebe, Fleiß und Mäßigkeit, Ehrbarkeit und Pünctlichkeit in allem Geschäft, Aufrichtigkeit und Umgänglichkeit, alle gesellschaftlichen Reizungen und edlen Gefühle unter dem Volke zu nähren und zu fördern“. In Uebereinstimmung mit der Verfassung ordnen die revidirten Statuten an, daß in jeder Stadt, die 50 Hausväter zählt, wenigstens

6 Monate hindurch eine Schule eröffnet werde; ferner ähnliche Schulen nebst Unterricht im Buchhalten, Feldmessen, Geometrie und Algebra allen Städten mit 500 Hausvätern; und in allen Städten, die 40 Einwohner haben, sollen wenigstens 10 Monate hindurch solche Schulen bestehen, deren Lehrer die Rhetorik, Logik, Geschichte, griechische u. lateinische Sprache lehren können.

Den Lehrern wird es Cap. 23. Sect. 7 ausdrücklich zur Pflicht gemacht, die einzelnen Tugenden, namentlich die geselligen, einzuprägen. Sect. 8 desselben Capitels legt es den Geistlichen, den ausgewählten Männern und den Schulcomite's auf, allen ihren Einfluß und Bemühung für den regelmäßigen Schulbesuch aufzuwenden.

Zur Bestreitung der Kosten des Unterrichts ist keine bestimmte Abgabe von Staats wegen eingeführt, sondern es bleibt jeder Stadt die Erhebung der nöthigen Geldmittel überlassen. Aber es ist ein Staatsschulfond gegründet, und keine Stadt kann von dem Einkommen desselben Nutzen ziehen, wenn sie nicht mittelst Taxe zum Wenigsten ein ein halb Dollar für jedes Kind zwischen fünf und fünfzehn Jahren innerhalb ihrer Grenze erhebt; und der Geist der Bürger zeigt sich der Thatfache, daß die Durchschnittssumme, die durch freiwillige Besteuerung für jedes Kind von dem angegebenen Alter erhoben wird, drei Mal so viel beträgt als der durch das Statut vorgeschriebene Betrag.

Boston, die alte Hauptstadt des Staats, hat immer besonders hohen Antheil an der Pflege der Wissenschaft genommen. Seine lateinische Schule und andere Institute waren schon vor der Revolution in großem Ansehen und haben seitdem bedeutende Fortschritte gemacht.

Bis zur Revolution nahmen Mädchen nicht Theil an den öffentlichen Schulen; seit 1789 ist auch ihnen der Besuch erlaubt. Bis dahin ward kein Kind zu den öffentlichen Schulen zugelassen, das nicht hiesig konnte; in diesem Jahre aber wurden Primärschulen für beide Geschlechter eröffnet. 1821 trat in Boston eine öffentliche hohe Schule inksamkeit, die jetzt fast 200 Schüler unter vier hochgebildeten Lehrern hält; sie ertheilt Unterricht im Zeichnen, Buchhalten, Styl, in hoher Mathematik, Logik, Philosophie (d. i. Naturwissenschaft), französischer und spanischer Sprache. Die öffentliche lateinische Schule mit fünfzehn Lehrern und 195 Zöglingen bereitet für Universitäten vor. Eine Normalschule, die 200 solcher Mädchen in sich faßt, welche in den Elementarschulen (Grammar Schools) ihre Bildung vollendet haben, ist mit fünf ausgezeichneten Lehrern, befähigt jährlich ungefähr 100 Graduirte (Baccalaurei und Magistri Artium), den Lehrerpflichten in Schulen jüngerer Kinder nachzukommen. Lesen, Arithmetik und Musik werden

len Primarschulen gelehrt; dazu kommen in den Grammar Schools Schreiben, Geographie, englische Grammatik, Geschichte, Uebungen im englischen Styl für alle Schüler und Declamationsübungen für die Aeltern. Im Verhältniß zu ihrer Bevölkerung gibt Boston jährlich eine höhere Summe für den öffentlichen Schulunterricht aus als irgend eine Stadt in den Vereinigten Staaten. Es hat jetzt mehr als 1,200,000 Dollars auf Gründung von Schulen verwendet; unter einer Bevölkerung von 138,000 hat es 22,000 Individuen in seinen öffentlichen Schulen, 350 Lehrer und gibt jährlich mehr als 300,000 Dollars für Volkserziehung aus. Alle diese Schulen sind frei (unentgeltlich); die Beamten haben nach den herumtollenden Kindern zu sehen und den Eltern anzumahnen, daß sie zur Schule geschickt werden. Dennoch hat Boston nach einem noch höhern Standpunkte der Volkserziehung sich gestellt zu dem Zwecke einen Superintendent an, der nach den Worten des Gesetzes „sich dem Studium des Schulsystems und des Zustandes der Schulen widmen und sich mit dem Fortschritte des Unterrichts in der Disciplin an anderen Orten bekannt machen soll, damit er geeignete Mittel für die Verbesserung der öffentlichen Schulen der Stadt vorschlagen könne“. Unter diesen schweren Ausgaben für Erziehung hat die Stadt reißend schnelle Fortschritte in Reichtum, Handel und Bevölkerung gemacht, hat sich in Manufacturen, Eisenbahnen, dem Handel mit Indien, der Verbesserung des Schiffbaues an die Spitze der Union gestellt. *

Bei der Thätigkeit der Hauptstadt ist auch der Staat (Massachusetts) Erfüllung seiner Pflichten nicht zurückgeblieben. Er zahlt freigebig Erstattungen an die Universitäten und die Colleges; drei Normalen zur Bildung von Lehrern sind von ihm errichtet; eine Unterrichtsbehörde ist eingesetzt, bestehend aus den höchsten Beamten des Staats, einem Secretär und zwei Agenten, die den Staat zu bereisen und den Lehrern wegen Schulbauten und Verbesserung der Unterrichtsmethoden in Correspondenz zu stehen haben.

Institute oder Versammlungen von Lehrern und Freunden der Erziehung werden in verschiedenen Theilen des Staats unter Sanction der Erziehungsbehörde gehalten; ein Corps von Professoren hat sie mit der besten Weise der Mittheilung von Kenntnissen bekannt zu machen über Grammatik, Vortrag und Styl, Arithmetik, Musik und Zeichnen gelehrt. Die Professoren Guhot und Agassiz sind jetzt

* Das Original gibt dafür genauere statistische Nachweisungen.

dafür angestellt. Vier oder fünf Tage werden jedem von diesen Instituten zugewandt, und so populär und nützlich sind diese Versammlungen, daß die Städte und Dörfer, wo sie gehalten werden, auf ihre eigenen Kosten Logis für die Lehrer besorgen, und die Einzelnen sehr begierig danach sind, daß an sie die Reihe komme.

So können wir uns nicht wundern, daß in dem kleinen Staate mit rauhem Klima und unfruchtbarem Boden, mit nur 7600 Quadratmeilen und 1 Million Einwohner im Jahre 1851 3987 Schulen oder eine auf zwei Quadratmeilen waren, und daß eine jährliche Ausgabe für Schulen, die Gebäude mit eingeschlossen, nicht weit von 1,500,000 Dollars gemacht wird. Eine Uebersicht der Schulverhältnisse gibt folgende Tabelle von Massachusetts:

	1837	1851
Zahl der Kinder im Staate von 4—16 Jahren	184,896	
" " " " " " 5—15 "		196,536
Zahl der Kinder in den öffentlichen Freischulen im Sommer		179,497
Zahl derselben im Winter von allen Altern		199,429
Durchschnittlicher Besuch im Winter		152,564
Zahl der Lehrer	5961	8694
Durchschnittliche Länge der Schulzeit	6 M. 25 T.	7 M 14 T
Monatliches Honorar für männliche Lehrer	Doll. 25 ⁴⁴ / ₁₀₀	Doll. 36 ²⁹ / ₁₀₀
" " " weibliche "	Doll. 11 ³⁸ / ₁₀₀	Doll. 15 ²⁵ / ₁₀₀
Durchschnittliche Tare für jedes schulpflichtige Kind, hauptsächlich nach dem Eigenthum bestimmt	Doll. 2 ⁵⁹ / ₁₀₀	Doll. 4 ⁷¹ / ₁₀₀
Bevölkerung des Staats nach den Zählungen von 1840 und 1850	737,699	992,499
Gesamtbetrag der Ausgaben für öffentliche und Privatschulen in Massachusetts, mit Ausnahme der für Bauten, 1851		Doll. 1,353,76
Betrag des öffentlichen Schulfonds		Doll. 1,000,00

Während der angegebenen Periode hat der Staat, der in großer Maße sich den Manufacturen widmet, zwischen 1 und 200,000 unwissende Auswanderer aus Irland erhalten.

In den Schulen von Massachusetts wird kein Unterricht in dem Glauben irgend einer Religionspartei ertheilt. Die Schulen werden gewöhnlich mit dem Lesen eines Capitels der Bibel und einem kurzen Gebet eröffnet; aber die Pflicht des Lehrers und des Comite's, Moral einzuschärfen, wird in keiner Weise vergessen; sie ist sogar durch die Grund

bemerkt in seinem Berichte, daß bei dem Bau von neuen Schulhäusern größere Rücksicht auf Bequemlichkeit, Geschmack und Gesundheit genommen worden sei. Er empfiehlt größere Grundstücke für die Schulhäuser und geschmackvolle Anpflanzungen in deren Umgebung, damit schon frühzeitig der Sinn für das Schöne in der Jugend geweckt werde.

Die Stadt New-York, die Handelshauptstadt der neuen Welt macht gleichfalls Fortschritte im Schulwesen. Vor wenigen Jahren standen ihre Schulen unter denen von Neu-England; in den letzten Jahren aber ist eine große Erhebung geschehen. Außer Normal- und Abend- und gewöhnlichen Schulen für Erwachsene entstanden, namentlich für Ausgewanderte aus Irland und Deutschland, die dort ohne alle Kenntnisländer; eine freie Akademie ist eröffnet zum Lehren der höheren Wissenschaften und der alten Sprachen für die ausgezeichnetsten Schulen der Grammar schools.

Zahl der Kinder in der Stadt New-York von 5 zu 15 Jahren, Januar 1850	90,145.
Gesamtzahl der in Schulen Eingetragenen im Jahr 1849 von allen Altern	102,974.
Zahl in der freien Akademie	382.
Zahl in den Abend- und gewöhnlichen Schulen	3450.
Zahl in Privat-, Kirchen- und anderen Schulen	18,250.
Lehrerhonorare, 1850	Doll. 274,79
Neubauten	= 32,00
Reparaturen	= 18,66
Grundstücke	= 41,66
Kosten der Abend- und gewöhnlichen Schulen	= 16,62
Kosten der freien Akademie	= 16,27
Gesamtkosten der freien Schulen	= 400,00
Bevölkerung der eigentlichen Stadt 1850	515,347.
" " " " 1840	312,710.

Auch in den Schulen der Stadt und des Staates New-York beginnen die Übungen mit dem Lesen eines Stückes aus der Bibel, aber keine religiöse Partei genießt einer Bevorzugung.

Der Superintendent der allgemeinen Schulen führt in seinem Berichte von 1850 an die Staatsbehörde als Beweis für die enge Verbindung zwischen Unwissenheit und Verbrechen auch den Umstand an, daß von 28,000 von den Gerichtshöfen in den letzten zehn Jahren Verurtheilten nur 128 die Wohlthaten einer guten Schulerziehung genossen hatten. Ebenso weist die Erziehungsbehörde der Stadt New-York in einem als Antwort an den Maire der Stadt, der über Vermehrung

er Ausgaben für Armenhäuser, Polizei und Schulen geklagt hatte, geschickten Bericht des Weiteren nach, wie die Vermehrung und Verbesserung der Schulen mit der Verminderung der Zahl derjenigen, die die Armenhäuser benutzen oder der Polizei in die Hände fallen, im engsten Zusammenhange stehe

New-York fährt fort in der Vermehrung dessen, was es für Schulen hergibt, und sein Fortschritt in Künsten, Handel, Reichthum und Bevölkerung bezeugt deren Werth.

Im Südwesten grenzt an New-York Pennsylvanien, ein reicher centraler Ackerbaustaat, zeitig colonisirt von Schweden, deutschen und englischen Quäkern. 1682 arbeitete William Penn die erste Verfassung der Colonie aus und setzte folgenden Satz in die Urkunde: „Weisheit und Tugend sind Eigenschaften, die, weil sie nicht mit dem weltlichen Erbe sich übertragen, durch eine tugendhafte Erziehung der Jugend fortgepflanzt werden müssen.“ Obgleich so durch den ersten Gesetzgeber der Werth der Erziehung anerkannt wurde, so scheinen doch seine Nachfolger diese ihnen empfohlene Politik vergessen zu haben; denn sie nahmen wenig Rücksicht darauf bis 1831, wo das System der Volkserziehung im Staate eingeführt wurde. Anfangs begegnete man großen Schwierigkeiten in der Theilnahmlosigkeit der germanischen Bevölkerung und in dem Mangel befähigter Lehrer. Sie wurden noch vermehrt durch pecuniäre Hindernisse, in welche der Staat durch das Fallissement seiner Einkünfte und durch die Leitung der öffentlichen Bauten gerieth. Nach und nach aber sind diese Schwierigkeiten überwunden worden. Nach und nach der Staat seine Zinsen wieder bezahlt, werden seit 1844 jährlich 10,000 Dollars auf die Unterstützung der öffentlichen Schulen verwendet. Auch sind mehrere Normalschulen errichtet worden. Der Staat ist in Districte getheilt, von denen jeder nach dem Verhältniß dessen, was er an den Staatsfonds zahlt, sich selbst besteuern muß, um die Unterrichtskosten für drei oder vier Monate jährlich aufzubringen.

Bevölkerung des Staates Pennsylvanien 1850	2,311,786.
„ „ „ „ 1840	1,724,033.
Zahl der 1851 in Schulen eingetragten Kinder	424,344.
„ „ 1835 „ „ „ „	32,544.
Durchschnittliche Länge des kurzen Halbjahrs 1835	3 Mon. 12 T.
„ „ „ „ „ „ 1851	5 Mon. 1 T.
Durchschnittliches Monatshonorar für männliche Lehrer	Doll. 17. 20.
„ „ „ weibliche „	Doll. 10. 15.
Zahl der Schulen 1851	8510.
Zahl der noch verlangten	674.

Gesamtausgabe für Schulen

Doll. 926,447. 65.

" " Bauten

Doll. 253,741. 06.

In der kurzen Periode von 16 Jahren haben sich die Schulen um das Dreizehnfache vermehrt. Die Unterrichtszeit hat sich um fast 50 pCt. ausgedehnt, und es ist Vorsorge getroffen, eine höhere Classe von Lehrern für Normalschulen zu bilden.

Pennsylvanien hat besonders lebhaft anerkannt, wie das wirksamste Mittel für Erziehung einer Gemeinde die Bildung geschickter und kenntnißreicher Lehrer ist. Der Superintendent der Schulen, nachdem er sich über diesen Punct ausgesprochen und den Werth und die Popularität der Normalschulen bezeugt hat, gibt dem Staate einen Plan zur Errichtung einer höheren Ackerbauschule an, worin die das Meiste versprechende Jugend unentgeltlich zu bilden wäre, und schätzt die jährlichen Kosten auf 45,300 Dollars.

Philadelphia, die Handelshauptstadt des Staates und die zweitgrößte Stadt der Union, griff der Thätigkeit des Staates vor, fing aber vor 1818 kein System allgemeiner Schulen an und öffnete nicht vor 1834 der ganzen Einwohnerschaft ihre Schulen. In den letzten Jahren jedoch hat sie einen tiefen und weiten Grund gelegt und bringt jetzt ihre freien Schulen mit Schnelligkeit vorwärts. Kein Fortschritt entgeht ihrer Kenntnißnahme. Form, Umfang, Classification der Schulen sind Gegenstände des Studiums. Die liberalsten Anordnungen sind zur Vorbereitung der Lehrern in Normalschulen getroffen. Frauen werden sehr allgemein in den Primär- und den Grammarschulen mit gutem Erfolg angewandt. Diefß gibt eine sehr gute Beschäftigung für dieselben und vermindert die Kosten des Unterrichts. Eine hohe Schule ist gebildet, um die vorzüglichsten Schüler der Grammarschulen aufzunehmen, und die Erfordernisse der Zulassung werden immer erhöht, bis eine College-Erziehung von öffentlichen Kosten eingerichtet ist (woran man jetzt arbeitet) und Grad von Bachelor und Master of Arts ertheilt werden können. In dieser hohen Schule sind zehn Professoren und zwei Assistenten angestellt. 505 Studenten sind auf dem Register. Der Cursus ist vierjährig; Unterricht wird ertheilt in den classischen Sprachen, in Französisch, Spanisch, höherer Mathematik, Logik, Styl und Vortrag, Philosophie in allen ihren Branchen (d. h. Naturwissenschaften), Chemie, Schiffbau, Stenographie. Alle neu Eintretenden müssen sich einer strengen Prüfung im Lesen, Schreiben, Grammatik, Arithmetik, Geographie, Algebra und Geometrie unterwerfen. Die Hauptsecretäre des Congresses sind steno-graphische Berichtersteller von dieser Anstalt.

Kurze Uebersicht der Schulverhältnisse in Philadelphia.

	1840.	1850.
Bevölkerung	228,691	408,766
Zahl der Schulhäuser	16	60
„ „ Lehrer	190	928
„ „ Schüler	19,000	48,000
Ausgaben für Schulen	Doll. 190,000	Doll. 336,000.

Der schnelle Fortschritt des Staats und seiner Hauptstadt in Manu-
facturen, Künsten, Handel, Bauten, Bevölkerung zeigt die großartige
Wirkung der erhöhten Thätigkeit für die Volkserziehung.

Wenn wir so nur drei der vornehmsten Staaten unsere Aufmerk-
samkeit im Fache des öffentlichen Unterrichts geschenkt haben, so darf
daraus nicht geschlossen werden, als ob man in den anderen Theilen
der Union den Gegenstand vernachlässige; obgleich in einigen der süd-
lichen Staaten, wo die Bevölkerung mehr zerstreut ist und Sklaverei
erzihrt, allerdings weniger Eifer gezeigt wird. Aber auch dort wird der
Einfluß der leitenden Staaten weithin gefühlt und ein Geist der Unter-
suchung und der Nacheiferung ist erweckt.

In Richmond (Virginien) und New-Orleans (Louisiana) sind
Maßregeln zur Verbesserung des Systems der freien Schulen im Fort-
schreiten. In den meisten der westlichen und der südwestlichen Staaten
hat der Congress viel Land für Erziehungszwecke zurückbehalten. Die
entfernte Stadt St. Louis in dem Grenzstaate Missouri verwendet jähr-
lich 100,000 Dollars auf öffentliche Schulen, eine Summe größer im
Verhältniß als die, welche New-York aufwendet; und selbst in dem erst
kurzlich hinzugetretenen Texas existiren nach dem Handelsjournal Schu-
len in jeder Grafschaft und sind nahe an 200 Kirchen im Entstehen.
Kein Staat kann der Gewalt der öffentlichen Meinung Widerstand
leisten. Die Schule entsteht im Walde und ist der Vorläufer des später
in dem Dorfe sich erhebenden Kirchturms; denn mit den Schulen
gehen fast überall auch die Kirchen ein.

An der Westgrenze der Union, am Ufer des Mississippi, liegt der
Grenzstaat Iowa, eines der jüngsten Glieder im Bunde. Die Colo-
nisten haben kaum ihre Hütten gebaut und ihre Landstücke und Dörfer
abgesteckt; sie haben aber die Liebe zur Wissenschaft mitgebracht, und
auf den Wiesen, wo die Indianer erst kürzlich noch ihre Kriegstänze
aufführten oder den Büffel jagten, entwirft jetzt der Philosoph ein
System sittlicher und geistiger Bildung. Ein Superintendent der Schu-
len ist bereits angestellt und ein organisches Gesetz hat für die Erziehung

gesorgt. Die Staatsregierung hat $1\frac{1}{2}$ Million Morgen (acres) Landes*, im Werthe von 2 bis 3 Millionen Dollars, für dieselbe zurückbehalten. Für den Unterricht der Taubstummen wird von Staatswegen gesorgt. Eine Abhandlung von Mr. Barnard über Schulbau ist auf öffentliche Kosten in Umlauf gesetzt; Normalschulen sind eingerichtet, Districtschulen haben angefangen; die alte Theorie, daß der Vater und der Schulmeister für die Erziehung des Kindes verantwortlich sind, ist aufgehoben und der Staat wird für die Bildung seiner Jugend verantwortlich gehalten.

Ein solcher ist der Zustand, und solche sind die Aussichten der Erziehung an der wahren Grenze der Wildniß, mehr als 1200 englische Meilen vom Meerwasser, in einem Staate, der 1840 nur 43,000 und bei der letzten Zählung nur 192,000 Seelen hatte.

Wir geben zuletzt noch eine Gesamtübersicht über den Zustand des Unterrichts in mehr als zwei Drittel der Einwohnerschaft der Union. (Der übrige Theil hat noch keine Berichte veröffentlicht.)

Zahl der Kinder im Erziehungsalter	3,723,756.
Zahl der schulbesuchenden Kinder	2,967,741.
Jährliche Ausgaben für öffentliche Schulen	Doll. 7,086,693.
Zahl der Studenten in Colleges, juristischen und medizinischen Schulen	18,260.
Zahl der Bände in öffentlichen Bibliotheken	3,954,375.
Zahl der Bände in Colleges-Bibliotheken	846,455.
Betrag der öffentlichen Schulfonds ohne das Land	Doll. 17,957,652.
Bevölkerung der Vereinigten Staaten 1850	23,256,972.
Geschätzte Bevölkerung im December 1852	26,000,000.

Der Eifer für Erziehung hat die Grenzen der Vereinigten Staaten überschritten; er befehlt schon Ober-Canada und durchdringt allmählig die Provinzen von Unter-Canada und New-Scotland. Normalschulen sind im Fortschreiten in Ober-Canada und werden bald in den anderen Provinzen nachgebildet werden.

Vergleichende Tabelle.

West-Canada 1849, Bevölkerung	803,566.
Kinder in öffentlichen Schulen	151,891.
Honorarkosten	Doll. 330,720.

* Hier muß ein Druckfehler im Texte sein. Vielleicht sind Meilen und nicht Millionen gemeint.

Ost-Canada 1849, Bevölkerung	768,344.
Kinder in öffentlichen Schulen	73,551.
Öffentliche Schenkungen	Doll. 50,772.
New-Scotland, Bevölkerung	300,000.
Kinder in öffentlichen Schulen	30,631.
Jährliche Ausgaben dafür	Doll. 136,286.

Ober-Canada nimmt das Schulsystem Irlands an; die französischen Einwohner von Unter-Canada hängen mehr zähe an ihren alten Gebräuchen und Sitten. Eisenbahnen werden jedoch eifrig bei ihnen gebaut und durch diese werden sie bald mit ihren beweglicheren Nachbarn in Berührung gebracht und ihre Vorurtheile verwischt werden.

Das System freier Schulen hat sich also in Nordamerika der öffentlichen Meinung bemächtigt und ist außerordentlich populär und ausbreitend; es durchdringt das ganze Land und nimmt einen höheren Charakter an.

Es herrscht in Amerika ein Bestreben, den denkenden Kopf mit der arbeitenden Hand zu vereinigen. Die Achtung für Erziehung zeigt sich selbst in der Verschönerung der Landschulen. Anstatt der niedrigen und unbequemen Schulräume werden jetzt in den großen Städten Backsteinbauten aufgeführt, 70 Fuß in die Länge und 60 in die Breite, vier Stockwerke hoch, gut gelüftet und durch Oefen geheizt. Die Bücher werden verbessert, Bibliotheken gegründet. Die Localcomité's stellen sich unter die Aufsicht Superintendenten und Centralbehörden. Musik wird den Studien hinzugefügt, Zeichenschulen werden errichtet, Normalschulen zur Lehrerzubereitung treten ins Leben; sogar für Taubstumme, für Blinde und für Kranke werden helfende Anstalten angefangen, alles auf öffentliche Kosten. Akademien und Colleges folgen, und diesen wieder Schulen für Philosophie (arts), Geschichte, Medicin und Theologie; und um dem Ganzen den gehörigen Antrieb zu geben, werden Lehrerversammlungen, Schulversammlungen und Agenten durch den ganzen Staat unterhalten, die die öffentliche Begeisterung in Schwung setzen. Immer werden Ansprachen an das Publicum gerichtet, kein Talent und keine Intelligenz verloren zu lassen und namentlich die schlechten Einflüsse unwissender Einwanderer durch gute Schulen und deren Anziehungskraft zu überwinden.

Die Taxen für Schulen werden freudig bezahlt und der Unterricht breitet vorwärts. Was ist die Folge? Amerika macht unglaubliche Fortschritte in der Beherrschung der Materie durch die Thätigkeit des Geistes, Industrie jeder Art.

Vor wenigen Jahren fragte ein ausgezeichnete Geistlicher: „wer

liest ein amerikanisches Werk?" Die Frage ist jetzt: wer liest nicht ein amerikanisches Buch, Zeitschrift oder Zeitung? Das disciplinirte Amerika kann die Leitung seines Mechanismus und den Unterricht seiner Kinder den erzogenen Frauen überlassen und die Stärke und das Talent der Männer auf Ackerbau, Schifffahrt, Construction und Erfindung verwenden. Auch scheint dem Fortschritt der Erziehung eine gewisse moralische Mäßigung zu folgen. Seit einigen Jahren ist nicht mehr die frühere Ausgelassenheit und Uebermüthigkeit der Amerikaner zu bemerken.

Schon allein der Fortschritt der Schuhmanufactur zeugt für Massachusetts. Der Betrag derselben ist jährlich 6 Millionen Pfund Sterling. Auch geht dort der Pauperismus zurück; der eingeborne ist fast gänzlich vertilgt; fast alle Unterstützungen werden an Eingewanderte verabreicht. Während die Gesamtausgabe der Vereinigten Staaten für Armen 600,000 £. beträgt, sind der permanenten fremden Armen im Jahr 1850 13,437 gewesen, der eingebornen nur 36,947. Noch schlagender spricht sich die Sache bei den Verbrechen. Von 27,000 Verbrechen in den Vereinigten Staaten im Jahr 1850 waren nicht weniger als 14,000 von Fremden verübt worden, während die Fremden doch nur ein Zehntel der ganzen Bevölkerung ausmachen.

Es scheint sonach, daß allgemeine Erziehung die Wirksamkeit einer Nation verstärkt, ihre Mäßigung befördert, den Pauperismus entfernt während Alle zugeben, daß sie die Verbrechen vermindert. Sollten wir nicht auch in England in dieser allgemeinen Erziehung einen wohlfeilen und höchst bewundernswerthen Stellvertreter für Gefängnisse und Strafcolonien haben? Wenn in Amerika die Besitzenden die Erziehung unterhalten, weil sie ihre eigene Sicherheit und die ihrer Güter dadurch befestigen, warum sollte man nicht in England das gleiche Resultat von der Erziehung der Massen erwarten? Und wenn Amerika mit all seinem Zuwachs von natürlichen Erzeugnissen und von Einwanderern sich nicht dazu verstehen kann, die Minen geistiger Kraft, die in den Volksmassen verborgen liegen, zu verlieren; wenn dieses sich an geistige Kraft nicht reich genug glaubt, um das Vermögen der Massen der Verwahrlosung preiszugeben: darf denn England, das im Vergleich zu ihm hinsichtlich der Naturerzeugnisse und der Bevölkerung auf demselben Punkte stehen bleibt, solchen Verlust sich gefallen lassen?

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Homerisches Glossarium. Von Ludwig Döderlein. Erster Band. Erlangen 1850. Bei Ferdinand Enke. Zweiter Band. Ebendasselbst 1853 in gr. 8.

In dem heutigen Drange litterarischer Erscheinungen ist es ein wohlverdientes Gefühl, wenn man neben dem vergänglichlichen Mittelgute auf Erzeugnisse stößt, die eine hohe Bedeutsamkeit und entschiedenes Anrecht auf dauernde Geltung in sich tragen. Zu solchen Erzeugnissen gehört für Wissenschaft und Schule das vorstehende Werk. Homer wird gelesen und wieder gelesen, erklärt und wieder erklärt, aber wie viele Räthsel sind noch nicht gelöst! Er ist der leichteste unter den griechischen Dichtern, sobald man ihn bloß zum Genuße liest, und der schwerste, sobald man eine Reihe seiner sprachlichen Gebilde genauer verfolgt und die Tradition, die in den Wörterbüchern von Geschlecht zu Geschlecht sich fortgepflanzt hat, nach irgend einer Seite hin aus einander legt. Daher haben Sprachverleicher nicht minder, als die auf Griechisch und Lateinisch sich beschränken- den Philologen den reichlichsten Stoff, an den Dichter κατ' ἐξοχήν ihre sprachlichen Forschungen anzuschließen.

In dieser Beziehung hat Herr D. durch sein Glossar die homerische Sprachforschung um ein Bedeutendes weiter geführt. Denn theils ist manche Strecke dieses unbekannten Landes bis zur sichern Evidenz frisch aufgebaut, theils sind voll überraschender Schönheit neue Wege eröffnet, die zur Auffindung der Wahrheit hinleiten, theils ist wenigstens der Stoff klar und durchsichtig vorgeführt, daß ihn Jeder auch für andere Zwecke gebrauchen kann. Wenn daher der Verfasser die wünschende Erwartung setzt, daß „nur ein Drittheil der Ergebnisse die Zustimmung der Sachkundigen finde“, und daß „ein zweites Drittheil als eine nützliche Zusammenstellung von Bekanntem gelten dürfe“, um sich trösten zu können, falls das dritte Drittheil aus zweifelhaften Aussprüchen und unhaltbaren Vermuthungen bestehen sollte“; so wird die Erfüllung dieses Wunsches im Ganzen nicht ausbleiben.

In der Anordnung des Stoffes hat er nach dem Vorgange Buttmanns auf ein bestimmtes Princip verzichtet, weil er sein Glossar für zweierlei Leser „mundrecht“ machen wollte, für philologische Sprachforscher und für praktische Schulmänner: was man nur billigen kann. Wir finden daher in diesem Buche keinen seelenlosen Schematismus eines abstracten Principes, sondern lebensvolle Entwicklung homerischer Sprachschöpfung bis in ihre einzelnen Fasern. Das Verwandte und Zusammengehörige, natürlich nach der Ansicht des Verfassers, ist in einzelne Gruppen zusammengestellt, deren CXXVI in ein tausend Paragraphen behandelt werden. Dadurch hat man den Vortheil, daß die Spannung eines fesselnden Interesses mit jeder Gruppe von Neuem beginnt, und daß man noch am Schlusse die freudige Wahrnehmung macht, das Werk habe der vervollkommnenden Hand seines Schöpfers keine Ermüdung bereitet.

Dies zeigt schon der formelle Ausdruck seiner Gedanken. Es ist allgemein anerkannt, daß Herr D. die Muttersprache ebenso als das lateinische Idiom mit einer Meisterschaft beherrscht, wie sie nur wenigen Gelehrten von gleicher Größe eigenthümlich ist. Klar und durchsichtig, lebendig und anregend, natürlich und treffend bewegt sich der Gang seiner Rede in Stellen voll höchster Erregung herrscht Einfachheit der Tropen an geeignetem Plage, wozu noch bisweilen sprudelnder Witz und gefälliger Humor, beides in reinster ästhetischer Form, eine ungesuchte Würze bildet; — kurz, eine Prosa, wie sie Herr D. zu gestalten vermag, kann für derartige Studien geradezu tonangebend und mustergültig genannt werden. Und da nun das Hauptziel, das durch das Ganze als leitender Faden sich durchzieht, die Interpretation des Homer ist, so werden alle Freunde des Dichters in das Zeugniß einstimmen, daß durch das Studium dieses Werkes ihre Kenntniß eine wesentliche Bereicherung, ihre Bildung einen mächtigen Zuwachs, ihr Schönheitsgefühl einen hohen Genuß gewonnen habe.

So laut dieses Lob klingt, so bin ich nicht blind gegen mancher Schwächen oder Einseitigkeiten, die dem Werke im Einzelnen anhaften dürften. Dahin rechne ich zunächst, indem ich nur den homerischen Standpunkt ins Auge fasse, eine zu weit getriebene Consequenz in Aufindung von Mittelgliedern, die zu mancher mehr als bedenklichen Heißeform hinführt. Man kann sich zwar freuen, daß Herr D. den Lecken kein Knochengeriippe abstracter Wurzeln und Sylben vorsetzt, sondern überall Fleisch und Blut des hellenischen Lebens gibt: aber er steigt nicht selten, weil er weniger Ephektiker ist als Lobest, bis zu einer Höhe der Kühnheit empor, in welche ihm Wenige nachfolgen werden. Der einzige Vortheil, den man davon genießt, ist die feste Ueberzeugung, daß der

geistvolle und ideenreiche Kopf auch noch in seinen Fehlgriffen lehrreich bleibt, weil er nebenbei manchen Zufusorienstaub durch mikroskopische Untersuchung fruchtbar macht und selbst der Uebertreibung, wo sein Lieblingselement der Etymologie die herkömmlichen Ufer überschreitet, wenigstens das Aussehen der Existenzmöglichkeit und Lebensfähigkeit zu retten weiß. Aber das gewonnene Resultat wird nicht evident, nicht einmal wahrscheinlich, sondern nur nach einer andern Richtung hin lebensfähig und lebenerweckend.

Hierzu kommt zweitens, daß Herr D. oftmals aus sprachlichen Gründen dem Gedankengange des Lesers mit einer Liebeshwürdigkeit sonder Gleichen den Weg versperrt, indem er sogleich für unhomerisch erklärt oder als homerisch darstellt, was durch Combination von andern Momenten, die nicht immer durch die Sprache allein gegeben sind, in entgegengegesetzter Beleuchtung erscheint.

Beide Punkte nun, die mir vom homerischen Standpunkte aus hauptsächlich als charakteristische Einseitigkeiten erscheinen wollen, habe ich soeben in Müggell's Zeitschrift für Gymnasien durch eine Reihe von Beispielen zu erläutern versucht. Ich will hier Einiges nachholen, so weit es der Charakter dieser Revue gestattet, ohne mich indeß an ein bestimmtes Princip zu binden, sondern wie gerade der Zufall der Gedanken sein Spiel treibt.

Homer hat es mit althellenischen Helden zu thun. Diese *ἦρωες* erklärt Herr D. § 27 als *ἡρώες*, zu Luft gewordene Menschen, „in der Luft schwebende Geister“, mit der Motivirung: „in wie andrer Gestalt mag die ältere Vorwelt die vergötterten Menschen dargestellt haben!“ Ja wenn nur die einmal in zweifelhafter Partie erwähnten *ἡμίθεοι* beim Dichter gäng und gebe wären! So aber sind natürlich die *ἦρωες* des Homer nicht „vergötterte Menschen“, sondern eigentlich umförmte Individuen der Erde, die faßbar sind und von olympischen Luftgeistern sich unterscheiden wie Tag und Nacht. So man müßte, wenn die Verusung auf die Vorzeit gültig sein sollte, wenigstens Homer selbst ein Mikroskop uns bieten, womit wir die Gestalten der älteren Vorwelt betrachten könnten. Da dieß nicht der Fall ist, so scheinen mir diese „lustigen Geister“ eben so wenig annehmbar, als die von anderer Seite gebotenen Wassermänner. Ich bleibe daher bei der Feuer der homerischen Helden, wie sie in plastischer Anschaulichkeit Fleisch und Blut sich als Herren der Erde bewegen. Damit allein will ich im Jugendunterrichte etwas anzufangen: die Luft dagegen ist zu hoch und das Wasser zu tief. Mag Herr D. immerhin die Identificirung des *ἦρωες* mit Herr eine „oberflächliche“ nennen, sie ist doch nicht lustig.

Diese Helden gebrauchen, wie die Götter, nicht selten beim Rossespann die *ιμάσθλη*, welches Wort nach § 29. bedeuten soll: „den Riemen an der Peitsche, auch die Peitsche sammt dem Stiel“. Das ist zwar die allgemeine Ansicht, aber eine moderne, keine homerische Vorstellung. Hier die Beweisgründe: 1. Sprachlich kommt das Wort nicht unmittelbar von *ίμάς*, sondern von *ιμάσσειν*, geißeln. 2. Wenn an unsere „Peitsche“ zu denken wäre, so müßte es auffallen, daß der Dichter an keiner Stelle dafür das Wort *ίμάς* gebraucht hat, ungeachtet es mehrmals in den Vers paßte. Mit *ιμάντες* hat der Dichter in dieser Beziehung nur die *ήνία* bezeichnet, welche II. XXIII, 363 neben *μάστιγι* ausdrücklich zur Anwendung kommen. 3. Kein Beiwort bezieht sich auf einen Riemen, und kein Verbum in derartiger Verbindung bezeichnet speciell, daß die Rosse von einem „Peitschenriemen“ getroffen werden; ja *βάλλειν* und *επιβάλλειν*, was dabei vorkommt, muß nach der herkömmlichen Ansicht in seiner plastischen Fülle geradezu abgeschwächt werden. 4. Es widerstreben die homerischen Synonyma *μάστιξ* und *κέντρον*, vgl. II. XXIII, 384 mit 387. Von letzterm das Epitheton *κεντρονηκεής*, und für ersteres auch die Form *μάστις*, II. XXIII, 500 (bei Herrn D. steht unrichtige Zahl). Keinen von diesen Begriffen kann man mit unserer Vorstellung „der Peitsche“ in Einklang bringen. Der *μάστιξ* oder *μάστις* steht mit dem Verbum *επιμαίωμαι*, das mehrmals von der Sache gebraucht ist, in enger Beziehung. 5. Die alten Grammatiker schweigen von „Peitsche“ und „Riemen“ und führen mit ihren Erklärungen auf eine andere Vorstellung. 6. Unpassend für „Peitsche mit Riemen“ ist die Uebertragung *Λιός μάστιγι δαμῆναι*, so wie das spätere *κώπην θ' ἄμα νηὸς ιμάσθλην*, was Julian aus dem Vergleiche Od. XIII, 82 geschöpft haben mag. Was wird nun *ιμάσθλη* bedeuten? Was das Wort seiner Bildung nach besagt: das lederne Instrument zum Geißeln oder die lederne Geißel. Und darunter hat man ohne Zweifel eine schlanke (*ραδινή*) aus Riemen künstlich geflochtene Gerte zu denken, daher *εὐτυχτος* und bei Ap. Rh. III, 870 *εὐποίητος* und 1153 *δαυδαλή*, bei Qu. Sm. IV, 513 *βοεῖα*. Zu dieser langen Gerte aus Riemengeflecht paßt alles, was man bei Homer und den spätern Epikern findet. Das *μαστίγι φαεινῇ* erklärt sich wie *ήνία σιγαλόεντα*, was der Pädagog in Hinsicht auf die dem Leder vermittelt eines Lacks gegebene Politur durch die hentigen Lederstöcke verdeutlichen kann.

Von der Geißel homerischer Helden zum Panzer, den dieselben als Schutzwaffe trugen! Dieser Panzer war bekanntlich ein erzener Kürass, der aus zwei Theilen (*γύαλα*, Schalen) bestand, aus Brust- und

Rückenstück. Da bemerkt nun Herr D. § 125 nach Erwähnung von
 er Stellen der Ilias folgendes: „In allen diesen Stellen ist nur der
 vordere Theil des Panzers, der Brustharnisch gemeint; dieser hieß
 wohl vorzugsweise γυνάλον, weil nur er sichtbar gewölbt, der Rückentheil
 dagegen flacher war.“ Aber dieser Schluß findet weder im Dichter, noch
 in der Sprache, noch in den alten Erklärungen eine Bestätigung. In
 den erwähnten vier Stellen konnte nur der Vordertheil berührt werden,
 weil jedesmal vom standhaften Angriff in der Schlacht, nicht vom
 Pfeerwurf auf einen fliehenden oder im Hinterhalte befindlichen Feind
 die Rede ist. Sodann möchte ein „sichtbar gewölbtes“ und ein „flacheres“
 Panzerstück für schöne Gestaltung des Kriegers sein Bedenkliches haben,
 weil es da zweimal ausdrücklich hervorgehoben wird, daß der Panzer einem
 andern paßte. Endlich würde der in solchen Dingen sorgfältige Pau-
 sanias (in der classischen Stelle X, 26, 5) uns nicht bloß das nackte
 γυνάλον ποιήματα, sondern eine speciellere Andeutung gegeben haben,
 weil er das Ungebräuchliche dieser Panzergestalt in seiner Zeit ausdrück-
 lich hinzufügt.

Herr D. fährt fort: „Doch führen auch beide Theile diesen
 Namen. II. XV, 530. Θώρηξ τὸν ῥ' ἐφόρει γυνάλοισιν ἀρηρότα. Dieß
 ist wohl, was II. XIX, 361 κραταιγυνάλος Θώρηξ heißt.“ Auch diesen
 Schluß kann man nicht zugeben, sondern man wird, nach Analogie der
 römischen Composita mit κραταίος, nur an die Stärke und Festigkeit
 der Arbeit denken, welche einen mächtigen Schutz gewährte. Und will
 man durchaus zur Erklärung einen Gegensatz haben, so läßt sich als
 der, wie mir scheint, weit natürlicher das lederne, mit Erz be-
 schlagene Koller erwähnen, das bei homerischen Kriegern von unter-
 geordnetem Range die Stelle des Panzers vertrat. Was Herr D. als
 Grund seiner Ansicht gibt: „denn mancher andere trug muthmaßlich nur
 einen halben, einen bloßen Brustharnisch“, das ist eben bloß eine
 Vermuthung, und zwar eine Muthmaßung, für die man im Dichter
 keine Stütze findet, wohl aber folgende Schwierigkeiten: 1. Den Mangel
 des Rückenstückes würde der Dichter an irgend einer Stelle andeutungs-
 weise bezeichnet haben, gerade wie er in dieser Beziehung die Gefährten
 des Sarpedon II. XVI, 419 ausdrücklich ἀμित्रοχίτωνας nennt. 2. Das
 was Pausanias erwähnte περόναι συνήπτον πρὸς ἄλληλα würde
 keine Anwendung finden. Und in welchem Verhältniß sollten wir uns,
 wenn die hintere Schale gefehlt hätte, die oftmals erwähnten Gürtel,
 Schurz und Mitra denken? 3. Keiner der homerischen Haupthelden,
 die den erzernen Küras tragen, wird in den Rücken verwundet. Wo
 stattige Verwundungen vorkommen, tragen die betreffenden Kämpfer

das Koller; und es steht außerdem das Wort *μετάφρενον*, welches nach der § 953 von Herrn D. selbst gegebenen Erklärung nichts entschied, wenn auch der vorhandene Hauptgrund fehlte. Die einzige Ausnahme bildet Polydorus, welcher II. XX, 411 ff. das jugendlich feste Prohlen seiner Schnellsüßigkeit mit dem Tode büßte. Denn Achilleus durchstach mit dem Speere *νώτα παραΐσσοντος*, d. h. da wo der Rückenharnisch mit der Taille abschnitt und wo der Gürtel die Schalen unten zusammenhielt. (Bothe und Fäsi haben durch Unterschiebung des Begriffs gegenüber dem Dichter eine unepische Darstellung aufgebürdet.) Es ist also dieselbe Formel beim Polydorus von der Rückenseite gesagt, und IV, 133 beim Menelaus von der Vorderseite; die von Herrn D. § 704 gegebene Ergänzung, „nämlich *τὰ δύο γυαλα ἀλλήλοις*“ ist mir eben so unverständlich, wie die sachliche Erläuterung § 164 vom „Uebereinanderlegen des äußersten Randes vom Brust- und Rückenstücke“, während ich bei der Erklärung des Aristarch * (Lehrs de Arist. p. 126) eine deutliche Vorstellung habe.

Eine hintere Panzerschale finden wir auch, wie ich glaube, II. XI, 27 mit *ἐκάτερθε* angedeutet. Da nämlich das Wort überall im Homer von zwei entgegengesetzten oder einander gegenüber befindlichen Seiten gebraucht wird, da ferner sechs Drachen auf einer einzigen Panzerschale eine maßlose Uebersfüllung wäre, die sich Homer an keiner Stelle zu Schulden kommen läßt: so scheint es für künstlerische Darstellung das Geeignteste zu sein, auf jeder Seite d. i. auf der vordern und auf der hintern Schale, drei zu denken, die sich symmetrisch vertheilen lassen. Was die Schol. BLV. von einem *συμπλέκειν* und *ἀνατείνειν* der Köpfe bemerken, ist im Dichter nicht angedeutet. Eine symmetrische Vertheilung auf beide Schalen wird man auch bei den Streifen oder Stäben anzunehmen haben. Ich denke mir dieselben von oben nach unten in längliche Kreise gezogen (*οἶμος* æs effusum, Lobeck. Paral. p. 393). Dieß schlicße ich aus dem Guß des hellerschimmernden Zinnes auf dem II. XXIII, 561 erwähnten Panzer, wo mir *περὶ* das Kreisförmige, *ἀμφιδεδίηται* aber das Befinden auf beiden Schalen anzudeuten scheint. Dieß läßt sich auch aus dem II. XVI, 134 mit Sternen besetzten Panzer vermuthen, weil dazu ohne Zweifel ein kreisförmiges Himmelsgewölbe nöthig war.

* Eben so haben Rüstow und Röschly »Geschichte des griechischen Kriegswesens« S. 12 f. die Sache dargestellt, nur daß in diesem Werke, was auffällt, *διπλός θώρηξ* ganz unerwähnt geblieben ist.

So viel über den Panzer, der als Schutzwaffe diente: unter die Trugwaffen gehört *βέλος*, worüber § 308 geschrieben ist: „das Wurfgeschöß, im Gegensatz von Schwert und Lanze.“ Das letztere dürfte ein verfehlter Ausdruck sein und mit auf der Ansicht beruhen, die sich Herr D. § 120 gebildet hat, daß nämlich in dem heroischen Zeitalter auch „ein Festspeer zum Hiebe“ existirt habe: was bereits in Müggell's Zeitschrift von mir behandelt worden ist. Das *βέλος* kann die „Lanze“ in dieser Allgemeinheit nicht zum Gegensatz haben, weil es sehr oft im Homer von der Lanze selbst als Wurfgeschöß gebraucht wird. Daher möchte die Erklärung richtiger also zu gestalten sein: „*βέλος* das Wurfgeschöß, der allgemeinste Ausdruck für die Fernwaffen im Gegensatz zu den Nahwaffen“.

Im Waffengebrauche waren die Helden einander Gefährten, *ἑταροί* oder *ἑταῖροι*. Dieß *ἑταρος* bringt Herr D. § 992 wie Damm mit *ἔθω* in Verbindung, worin er schwerlich allgemeinere Beistimmung finden wird. Andere werden lieber mit Lobed an *ἑτης* denken. Denn einmal Il. XIII, 710 erscheinen sogar die *λαοί* als *ἑταροί* des Telamoniers Ajax, was unwillkürlich den Begriff von Stammesgenossen nahe bringt. Auch die gegebene Unterscheidung mit *φίλος* möchte ihr Mißliches haben, weil die *ἑταροί* oder *ἑταῖροι* im Dichter vorzugsweise Waffengefährten und Reisegenossen sehr oft mit dem Attribute *φίλοι* benannt erscheinen.

Das hervorragendste Beispiel der Ilias geben Achilleus und Patroklos. Eine Scene aus dem Leben derselben, wo sie nach Ankunft der Befandten das Mahl bereiten, enthält Il. IX, 214 das streitige *κραυτάων ἐπαιράς*. Herr D. hat § 749 das Wort mit *κέρας* in Verbindung gebracht und erklärt: „die Feuerböcke oder Bratspießreichte, ohne Zweifel zwei eiserne Andreaskreuze, deren obere Spitzen die Hörner emporragten“, wogegen sich folgende sprachliche und sachliche Bedenken erheben dürften: a. Kein Wort, das mit *κέρας* zusammenhängt, hat in der Flexion bei Homer das *τ* behalten, und *κρατεύειν* ist eine unerwiesene Heischform. b. Bei dieser Ansicht bleiben die von Poll. X, 97 aus attischen Säuleninschriften erwähnten *μολυβδοκρατενταί*, so wie des Eupolis ebendasselbst citirte *μολυβδίνους κραυτάς* unerklärbar. Beides haben unsere Lexika noch nicht aufgenommen. Für homerische Einfachheit ist es auffällig, wenn man zu *πάσσει* das Object das Fleisch, zu *ἐπαιράς* dagegen als solches die Bratspieße hinzudenken sollte. d. Beim Dichter ist so eben gesagt, daß der Held die Spieße über den glühenden Kohlenhaufen hingebreitet habe, und nun soll nachträglich das Hinaufheben derselben auf „Feuer-

böcke" folgen? Das ist, so viel ich sehe, mit homerischer Technik nicht zu vereinigen. Entweder mußte das letzte als plastische Specialität, mit Uebergang des ersten Gedankens, in den Vordergrund treten, oder es muß in den Worten etwas anderes liegen. e. Man darf wohl überhaupt die nach Troja ziehenden Helden nicht mit so viel Apparat beladen, daß sie sogar „eiserne Andreaskreuze als Bratspießknechte" mitnehmen sollen, abgesehen davon, daß die Kreuzesform sich schwerlich aus Homer in anderer Beziehung nachweisen läßt. Und dieser schleppende Zusatz wird um so auffälliger, da man sogar beim Familienopfer Od. III. 463 die Spieße in den Händen hält, und da beim Achilleus II. XXIV, 624 keine „Feuerböcke als eiserne Andreaskreuze" zum Vorschein kommen. In der That konnten die ersten besten Feldsteine den selben Dienst verrichten. Für alte Hellenen wird schwerlich ein Bagagezug passen, wie ihn Zimmermann's Memorabilien aus Magdeburgs Geschichte von 1806 mit einfacher Plastik geschildert haben.

Dies die Bedenken, die sich geltend machen! Meine Ansicht ist, daß Aristarch und dessen Anhänger, die von Eustathius genannten οἱ ἀπὸ βέστεροι, mit ihren Steinen das Einfachste geben. Das Wort, das ich mir entstanden aus κρατεῖν und εὐτής (εὐτής) von εὖ (εὖ) so daß das Wort ganz eigentlich bedeute den Gluthbeherrscher, Roßbesitzer, Feuerhalter. Denn die Steine sind ohne Zweifel rings um die Gluthfohlen als aufgeschichtete Einfassung zu denken, so daß sie den Gluthherd zusammenhalten oder beherrschen. In paßt zu ἀνδρακίην στορέσας ὀβελούς ἐφύπερθε τάνυσσας, welche Verbindung in dieser Sache nur an unserer Stelle vorliegt. Sodann halte ich Aristarch's ἀπαίρας für unabweisbar. Aus dem Weg nehmen des Fleisches nämlich von den Steinen (Roßbeherrschern) für den Zweck des Salzstreuens scheint mir zugleich hervorzugehen, daß Achilleus das Fleisch gewendet auf den Roß zurückgeworfen habe, so daß der ganze Vers nur eine Detaillirung des anderwärts stehenden περιφραδέως enthält. Denn ohne rechtzeitige Wendung würde die obere Seite roh geblieben, wie solches in Od. XII, 396 mit ὀπταί τε καὶ ὦ μά klar angedeutet ist. Daß man aber einen solchen Gedanken hinzunehmen müsse, davon finde ich eine Bestätigung in dem folgenden signifikanten ἐπεὶ ὃ ὤπησε, wo auch die Partikel ἐπεὶ achtenswerth scheint. Wenn dieß nämlich bei der Aristarch'schen Erklärung bloß ein „nachhinkender" Zusatz sein sollte, so müßte der Dichter den vorigen Vers mit δ' ἐπάειρεν geschlossen und das folgende Endreimwort mit der sonst gebräuchlichen stabilen Formel αὐτὰρ ἐπεὶ πάντοτε πόνον gegeben haben. So aber hat er gerade durch ἐπεὶ ὃ ὤπησε

wie mir scheint, das Ummenden und das allseitige Rosten des Fleisches κατὰ τὸ σιωπώμενον mit andeuten wollen.

Doch genug von dieser kleinlichen Speisebereitung homerischer Helden. In allen Lebenslagen blickten diese Helden auf die Götter, besonders auf Zeus, der ihnen ihr Schicksal zuertheilte. In diese Begriffssphäre gehört auch die κῆρ, was Herr D. § 593 erklärt „das Verderben. Und personificirt: die Verheerenden, als Unglücksgöttinnen“, was aber in Hinsicht auf Stellen wie II. IX. 411 ff., XIII. 665 ff. einen erweiternden Zusatz erheischt.

Kein Gedanke war für homerische Helden schrecklicher, als daß sie einmal die Sklaven eines Mächtigers werden könnten. Ueber diese Sklaven wird § 364 verhandelt, wo zunächst drei Classen derselben erwähnt sind: die Kriegsgefangenen, die Gefauften und die im Hause Geborenen. Aber für Homer werden wir eine vierte Classe oder wenigstens zur ersten Classe eine Unterabtheilung hinzufügen müssen, nämlich die auf Raubzügen Erbeuteten, ληιστοί, weil II. XVIII. 23, Od. I. 398 davon ληίζεσθαι steht und weil ganze Völker, wie Böthier, Laphier und Thesproter, als derartige nach damaligem Glauben noch nicht ehelose Piraten erscheinen. — Es wird ferner bemerkt: δμῶς ist wie *famulus* der Gattungsbegriff von ἀνδράποδον *manumium*, von dem als Masculin unhomerischen δοῦλος, *servus*, Slave, und von ἀμφίπολος, *minister*, Diener. Allein auch das letztere Wort ist als Masculin unhomerisch, so daß es derselben Bezeichnung bedurfte wie das erstere. Auch vom Femininum möchte nicht richtig sein, was man § 757 mit Beziehung auf Od. VI. 222 liest, daß die ἀμφίπολοι der Naufikaa „nicht Slavinnen oder Mägde, sondern Beipielinnen und Freundinnen der Königschter“ seien. Denn VI. 8, 80, 84 (verglichen mit I. 331 und den ähnlichen Verbindungen) 109, 198, 209, 217 — alle diese Stellen beweisen, daß man nur an Dienerinnen denken könne, welche der Naufikaa zugleich als Beipielinnen dienten. Hierzu kommen zwei andere Umstände. Erstens stehen bei Homer manche Dienerinnen zu ihrer Herrin in einem verträglichen Verhältniß, als es beim männlichen Personale in Hinsicht auf den Herrn hervorritt. Sodann ist es ein mehr als naiver Zug des klugen Odysseus, wenn er bei gebildeten Dienerinnen, indem es die Herrin nicht hört, mit verallgemeinertem Gedanken von Edelthumleins redet. Solche Züge darf man durch keine Eregese verwechseln. Endlich ist ἀμφίπολοι seinem Ursprunge nach ein zu mildes Wort, als daß man dasselbe mit Herrn D. durch „Sclavinnen oder Mägde“ übersetzen dürfte.

Anders verhält sich mit *δμῶς*, worüber Herr D. fortfährt: „es bedeutet bald offenbar den Sklaven im Gegensatz des freien Tagelöhners; bald einen freien Diener, nach dem Zusätze zu schließen Od. XXIV, 210.“ Das dürfte wohl zu viel geschlossen sein. Denn erstens steht *δμῶς ἀναγκαῖοι* nur im entschieden späteren Abschnitte, so daß man daraus keinen Schluß für Begriffsbestimmung im ganzen Homer gestatten wird; und zweitens kann man den Ausdruck nach einer bekannten Classe eperegetischer Beiwörter deuten, die ich nicht aufzählen will, weil ich den Leser mit griechischen Wörtern möglichst zu verschonen suche.

Dies soll auch bei den folgenden Bemerkungen beachtet werden, zunächst beim Epitheton des Windes *ἔκμενος*, das Herr D. § 435 durch Synkope aus *εἰκόμενος* entstanden erklärt: „dem Wunsch nachgebend, günstig“. Aber wie soll der Begriff des „Wunsches“ in diese Form kommen? Sollte das Wort von *εἶκειν* herkommen, so könnte es wohl nur den Sinn „nachlassend, aufhörend“ enthalten. Näher scheint die Annahme zu liegen, daß es nach derselben Analogie, die Herr D. berührt, eine synkopirte Perfectform vom Homonymum jenes Verbi sei und in ähnlichem Sinne stehe, wie man mehrmals, wenn auch in anderer Beziehung, *ἔοικε* und *εἰκώς* liest, also: ein passender, ein geeigneter Wind. Aus dieser Allgemeinheit des Epithetons dürfte erklärbar sein, warum der Dichter bisweilen noch nähere Bestimmungen zum betreffenden Hauptwort hinzufügt.

Wie hier die Bedeutung streitig ist, so in dem § 860 erläuterten Adjectivum *ἱπριος* diese Form. Ueber die Grundform der Adjectivendung hat Herr D. eine klare und praktische Bemerkung gegeben und die Beispiele nur aus dem wirklichen Gebrauche entlehnt: aber die angeführte Nominativendung ist eine Heischform, die noch Niemand auf einem Alten begründet hat. Und wir können dieselbe entbehren, wenn wir einfach flectiren: *ἱπρις*, neutr. *ἱπρί*, neutr. plur. *ἱπρία* (Lobeck Path. elem. p. 358). Von den Adjectiven haben die Neutra *ἱπρί* und *εἰπύ* als Adverbia im Dichter den weitesten Gebrauch, wenn man die bezüglichen Redeweisen und Composita in Erwägung zieht.

Ein ähnliches Bedenken erregt die § 941 erläuterte Form *πύρρον*. Da sich an allen homerischen Stellen der concrete Begriff eines *ἄπρος* aufdrängt, so wird man wohl richtiger als Nominativ die Metaculinendung anzunehmen, dagegen den einmal vorkommenden Plural neutr. zu den bekannten Metaplasmen der zweiten Declination hinzusetzen haben. — Mehr als bedenklich ist § 950 die Deutung von *εὐφραδέως*, wohlredend, *facunde*“. Da nämlich *φράζεν* beim Dichter

niemals den Begriff von sprechen oder reden enthält, so kann derselbe auch in keinem Compositum liegen. Man wird daher wohlbedacht, mit wohlüberlegter Klugheit deuten müssen, so wie vom folgenden Worte *Kost* bei *Damm* das Richtige geben dürfte.

Auch in § 958, wo Herr D. wegen Od. IV, 258 zu verzeifelster Nothhülfe greift, scheint mir die von *Kost* erwähnte Erklärung die einfach richtige zu sein. Denn der homerische Mensch kennt bekanntlich nur ein Wissen aus Erfahrung, weshalb er die Kunde von Thatfachen wie ein erworbenes Gut betrachtet, das er mit sich führt. Hierzu kommt, daß unsinnliche und „intellectuelle Begriffe“ bei *ἄγειν* nicht geradezu fehlen, wie *νόον* Il. X, 391, *τερπωλήν* Od. XVIII, 37. Ferner möchte ein *φέρειν κλέος, μένος, ἄλγεα* nicht ganz und gar unähnlich sein. Ueberhaupt ist die Grenze zwischen sinnlichen und intellectuellen Begriffen bei Homer nicht überall durchzuführen, weil in dieser Beziehung eine Verschiedenartigkeit der frühern und spätern Bücher unverkennbar hervortritt.

Dies an andern Beispielen zu zeigen, würde an diesem Orte zu weit führen, weil eine Pädagogische Revue in Dingen, die ins Gebiet specifischer Philologie gehören, Beschränkung fordert. Daher möge auch die Betrachtung von vereinzeltem Detail hier beendigt sein, wiewohl alles Derartige den Werth dieser Forschungen nicht beeinträchtigen kann. Denn was man auch immer im Einzelnen bezweifle oder mit Bedenken begleite, so viel steht fest, daß dieß Glossar für Jeden, der den Homer mit Schülern liest, unentbehrlich ist. Außer unmittelbarer Belehrung über homerische Sprache, die nebenbei fruchtbare Anregung für mehrseitige Studien bietet, findet man auch aufs Allgemeine von Homer's Geist und Sitte sinnige Blicke gerichtet, deren sorgsame Beachtung schon für den Jugendunterricht auf der höchsten Stufe einen Nutzen gewährt. So liest man § 545 bei Gelegenheit einer Partikel-erklärung: „Es ist gegen den Geist der epischen Poesie überhaupt und der homerischen Epik insbesondere, den Hörer durch Ueberraschungen zu fesseln. Ueberraschungen machen Effect; diesen scheut aber die Epik in eben dem Grade, als ihn die Redekunst und oft auch die Lyrik und das Drama sucht.“

Von ähnlichem Charakter in anderer Beziehung ist § 49 die Bemerkung: „Der Markt ist der officielle, die Straße der zufällige Sammelplatz der Einwohner, besonders in einem Land und in einer Zeit, wo es für den Mann in gleichem Grad als ein Ausnahmezustand galt, zu Hause zu sein, wie in der modernen Welt, auf der Straße zu sein.“ Oder in § 343 folgende Begriffserklärung: „der Saft ist

das Symbol und Princip eines frischen kräftigen Lebens; sein Mangel kann zwar starr und dadurch auch stark machen, *σκληρόν, ἀσκητικόν*, aber nur zum Widerstand, nicht zur That und Production." Nicht selten bewegen sich derartige Blicke um grammatische Verhältnisse, wie § 94 die Note: „das lateinische Prosodiegesetz: *vocalis ante vocalem brevior* gilt für die griechische Prosodie zwar nicht als ein Gesetz, wohl aber als ein Recht, weil diese Verkürzung naturgemäß ist." Oder § 172: „das Medium hat gerade bei Homer häufig causative oder factitive Bedeutung" nebst instructiven Beispielen. In § 322 zu *βάλλειν* den Zusatz: „Ein leibliches Kind dieser Form ist nur das attische Futur *βαλλήσω*, wie *μελλήσω*; alle andern Tempora sammt *βαλῶ* sind Adoptivkinder, Waisen des verstorbenen *βέλειν*." Zu § 320 liest man eine gute Bemerkung über die Bildung der Substantive vom Präsens und Perfect der Verba; zu § 278 die wahre Notiz: „das fleischerne *κῆρ* war dem Griechen eben so sehr *φίλον*, wie die darin wohnende Seelenkraft — wenn er überhaupt beide Begriffe unterschied"; und § 251 den gelegentlichen Wink: „die alte Lehre von *res pro defectu rei* ist nicht so ganz unvernünftig, wenn man sie unter dem Gesichtspunct der prägnanten Ausdrucks begreift." Mehrmals wird bei synonymischer Bestimmung ausdrücklich hinzugefügt: „scharfe synonymische Unterweisungen dieser Art können überhaupt nur im Allgemeinen gelten, besonders in der griechischen Dichtersprache" (§§ 854, 993 und anderwärts). In der Terminologischen hat Herr D. eine ansprechende Neuerung gebraucht, über welche er § 9 in der Note also spricht: „Man gestatte mir, der ich sonst kein Freund von Neologismen in der grammatischen Terminologie bin, den selbstersundenen Ausdruck: dichotomische und trichotomische Declinationsform. Die griechische und lateinische Sprache unterscheidet in den Nominibus entweder nur Person und Sache, dichotomisch, oder Mann, Weib und Sache, trichotomisch: das Zeichen der dichotomischen Form ist für die Person das Suffix *s*, für die Sache der Mangel eines Suffixes oder der nackte Stamm. Das gewöhnliche trichotomische Suffix ist *os, η, ov*."

Dies und alles Derartige sind Dinge, die der Pädagog in den obern Classen verwerthen kann. Daß in dieser Beziehung hier und da bedenkliche Eigenheiten und subjective Ansichten des Verfassers mitunter laufen, deren Anwendung prüfende Vorsicht erheischt, das ist natürliche Folge eines selbstständigen Geistes und kann dem Werthe des Ganzen keinen Eintrag thun. Möge nur das Werk besonders unter praktischen Gymnasialpädagogen diejenige Aufnahme und Verwerthung finden, die dem Nutzen der Sache dient und den trefflichen Verfasser veranlaßt, daß

diese Studien fortsetze. Es ist dieß um so mehr zu wünschen, je er-
 ulicher die Wahrnehmung ist, daß Herr D. gerade in seinem Lieblings-
 be, in der Durchführung etymologischer Geseze immer mehr nach Ver-
 scheidung strebt, weshalb er § 210 aus eigener Erfahrung den begründeten
 spruch thut: „Auch in der Etymologie zeigt sich, daß je weiter man
 scht, desto mehr ἀπλοῦς ὁ μῦθος τῆς ἀληθείας ἔφω.“
 Mühlhausen. A meiß.

IX.

Revision der Litteratur für den Religionsunterricht.

Von E. G. Scheibert.

(Fortsetzung. *)

II. Der Katechismusunterricht.

b. Handbücher für Lehrer.

Winke für den methodischen Unterricht der biblischen Geschichte in der Volks- und
 Bürgerschule. Von Dr. J. G. Hanschmann, Großherzoglich Sächsischem
 Seminarinspector, Bürger Schulendirector u. s. w. Weimar, Hofbuchdruckerei. 1853.
 51 S. 80.

„Schüchtern“, sagt der Verfasser, „überreiche ich hier dem pädagogischen
 publicum methodische Winke über den Vortrag der biblischen Geschichte
 Volkschulen, nicht in der Absicht, in die Reihe der berühmten Männer
 zutreten, die in diesem Fache, d. h. durch die Ausgaben biblischer Ge-
 schichten zu Schulzwecken, so entschiedene Verdienste erworben haben; son-
 ern allein aus Achtung gegen die wiederholten Aufforderungen meiner
 Freunde und Schüler, die ohne Zeitverlust für uns beide kaum können
 gelehnt werden.“ Diese etwas wenig durchsichtige Periode charakterisirt
 ihr als der Verfasser wohl damit beabsichtigt haben mag. „Ist der
 tüchtige Religionslehrer durch genaue Bekanntschaft mit dem geschicht-
 lichen Inhalte der Bibel, durch richtige Grundsätze der grammatischen,
 historichen und moralischen Erläuterungskunst und durch eigene kateche-
 tische-ergetische Uebungen in den Stand gesetzt, den wahren Sinn zu
 fassen, zu erforschen und den angegebenen zu prüfen, so vermeidet er nicht
 die Gefahr, sein und seiner Schüler Gedächtniß mit zu vielen Stellen
 und unfruchtbaren Geschichten zu überladen u. — Es war ein Zweck der
 göttlichen Offenbarung, einen blinden und bedingten (?) Glauben auf
 Kosten der Verstandesbildung zu empfehlen . . . denn ein gedankenloser (?)

* Vgl. Pädag. Revue XXXVII, S. 133.

Glaube ist auch ein geistloser und des Christen unwürdiger. Die unglückliche Fehde gegen den denkenden Glauben ist daher für den ächte Christen höchst betrübend, weil flache Einsicht mit flacher und bodenloser Glaubensbildung (?) immer gleichen Schritt hält. Zuerst Geschichte mit allen ihren Thatfachen und Autoritäten (?) und dann der Glaube, der an der Hand der Idee (?) Welt und Zeit überwindet." An einer andern Stelle steht eine Mahnung zur Vorsicht für den geistlichen Prediger und Katecheten (Worte des Textes), sich auf das Hauptsächliche und Gewisseste zu beschränken. Denn es ist nicht zu verkennen, sagt der Verfasser, a. daß Jesus selbst nichts niedergeschrieben hat; daß aber so viel Bruchstücke da sind, daß wir seine Lehrart von der seiner Schüler unterscheiden können; b. daß inzwischen das Leben Jesu so viel Großen Erhabenes und Göttliches enthält, daß man nicht genug beflissen sein kann, aus seiner Geschichte und der Geschichte vom Ursprunge seiner Religion (es steht wörtlich so im Buche) jede Meinung zu entfernen, die jenen reinen Lichtglanz verdunkeln würde. Der Religionslehrer der Jugend schränkt sich daher billig bei dem Unterrichte zunächst auf die Thaten ein . . . weil sich nur aus ihrem Inbegriffe ein treues Bild seiner persönlichen Persönlichkeit entwerfen läßt; c. daß unter den neutestamentlichen Schriftstellern sich nur einige Männer finden, die unmittelbar seine Schüler waren, und daß auch diese nicht in der Landessprache ihren Meisters und der ihrigen, sondern in einer erlernten Mundart schrieben, deren sie niemals vollkommen mächtig geworden zu sein scheinen; d. daß die Lehre der Heidenapostel freier ist als die der Judenapostel; e. daß die Zeit- und Volksbildung in den jüdischen Elementen Einfluß auf die christliche Lehre besonders in die Hoffnungen des Sieges der christlichen Kirche habe. So dürfen wir denn hoffen, daß Herr H. das Christenthum glücklich aus allen diesen Umhüllungen und Verhüllungen entpuppe werde, und das um so mehr als nach des Verfassers Aussage „die Gegend um Eichem viel Aehnlichkeit mit der um Weimar hat. Belyedere ist der Tempel auf Garizim, der Ettersberg bei Gabelndorf ist der gegenüberliegende, steilere, unfruchtbare Thal — inmitten das Thal mit der Landstraße.“ Gegen solchen denkenden Glauben ist die Fehde wohl ein Glück, nur bringt sie heute nicht mehr Ehre.

38. Biblischer Vehrhang im Christenthum mit Zugrundelegung des kleinen Katechismus Luthers. Bearbeitet von G. M. G. Bauer, weiland Mädchenlehrer in Reumünster. Mit einem Vorworte von Dr. Harms in Kiel. Schwerts'sche Buchhandlung. 1850. 248 S.

Der Gang ist: Religion, verschiedene Arten, Bibel, symbolische Bücher, vom Katechismus, vom zweiten Hauptstück, vom Glaubensbeken-

kenntniß, vom Glauben. Der erste Artikel (Schöpfung und Gottes Eigenschaften als Schöpfer, die Geschöpfe, der Mensch, Sündenfall, Gottes Eigenschaften, die sich beim Sündenfalle offenbaren, Gesetz, verschiedene Arten), erstes Hauptstück; die messianischen Weissagungen. Der zweite Artikel. Der dritte Artikel (Heilsordnung, Glaube, Kirche, verschiedene Arten, von den letzten Dingen). Die Sacramente.

Es ist nicht gut geschieden, was einem ersten elementaren und einem weiten höhern Lehrgange entsprechen dürfte, und sonach hat das Buch leichtsam zu viel Inhalt, der den Empfänger des Unterrichtes erdrücken und ersticken muß. Desterß stehen die Bibelsprüche voraus, und die Belehrung oder die Schlussfolge hinterher, meist aber ist es umgekehrt, daß der belehrende Unterricht wie eine Reihe von Schlussfolgerungen des menschlichen Geistes voraufliegen, zu denen die Bibelstellen dann als Belege der Richtigkeit beigegeben sind. Die Hauptsprüche sind ganz, die Parallelen nach ihren Eingangsworten angeführt, bisweilen ist auch ein Wiederers eingeflochten, doch nicht oft. Am Schlusse jedes Hauptabschnittes folgt eine kurze Uebersicht des Vorgenommenen, welches auf eine schöne Weise eine Sammlung für die Schüler gewährt. Der historische Stoff der Bibel ist nicht genug berücksichtigt, so daß wir auch hier die rechte Anschaulichkeit vermissen. Ein Lehrer, der die rechte Auswahl für den Standpunct seiner Schüler zu treffen weiß, wird hier eine schöne Fundgrube an Material erhalten.

Biblischer Leitfaden zum Confirmandenunterricht. Ein Handbuch für christliche Religionslehrer wie auch zum Selbstunterrichte. Herausgegeben von Eucharis Aundig, Diakon zu St. Peter. Basel bei Rasl. 1849. 393 S. gr. 8°.

Um den Unterricht ächt biblisch und christlich zu machen, sagt der Herr Verf., hatte ich nicht nur eine reichhaltige Spruchsammlung angelegt, sondern damit auch verbunden eine wie möglich vollständige Sammlung biblischer Beispiele. Die Sprüche ordnete ich bei den einzelnen Lehrabschnitten so, daß der folgende Spruch den vorhergehenden weiter entwickelt und befestigt, und daß bei gewissen Wahrheiten deren fortgehende und stufenweise Entfaltung, wie sie in der göttlichen Offenbarung selbst erkennbar ist, anschaulich gemacht wird. Die Beispiele reihte ich gehörigen Ortes den Sprüchen ein. Am Rande neben den Sprüchen setzte ich die sich denselben ergebenden Lehrsätze, die zugleich den Ideengang des Unterrichtes bezeichnen. Aus dieser Spruchsammlung gebe ich meinen Schülern eine Auswahl von Sprüchen zum Niederschreiben und Auswendiglernen, deren Zahl nach der Fähigkeit der Kinder sich richtet.

Daß der Herr Verf. seine fleißige, sinnreiche, pädagogischen wie kirchlichen Tact verrathende und ächten christlichen Geist athmende mühe-

volle Arbeit hat drucken lassen, das soll ihm hier im Namen der Lehrwelt gedankt werden. Das ist die rechte Hülfe, die Noth thut, denn das Gedankenmachen hält im Zeitalter der Intelligenz nicht schwer. Solche Bücher gehören in die Hände der Schüler, aus denen sie selber sich ihre christliche Erkenntniß erarbeiten, denn das ist gewinnvolle Arbeit. Die besten überlieferten Gedanken werden zerrinnen wie man sie hat gewinnen können, oder machen altflug aber nicht weise, zungenfertig aber nicht beredt, wissens- aber nicht erkenntnißreich. Die vielen Erklärungen und Definitionen, denen man sonst begegnet, und die vielen Begriffsentwicklungen, welche die Theologen gar gern in ihren Unterricht einflechten, sind hier natürlich vermieden und haben gar keinen Raum, und das ist sehr gut.

Der Herr Verf. hat nun auch vornämlich die Seite im Auge behalten, welche wirklich dem Confirmandenunterrichte vornämlich obliegen dürfte, und man kann aus seinen gelassenen Lücken oder aus der Art der Behandlung abnehmen, was er aus der Schule her voraussetzt. Auch das ist ein Vorzug und Fingerzeig. Der Gang ist: Einleitung: die heilige Schrift. I. Vom christlichen Glauben, vom Glauben, vom Glauben an Gott, Dreieinigkeit, Gott als Schöpfer, der Sündenfall, das Gesetz (kurz), der Erlöser, der heilige Geist. II. Von der christlichen Liebe, die zehn Gebote nach ihrer christlichen Erweiterung (richtige Stellung). III. Von der christlichen Hoffnung, Tod, Unsterblichkeit, Auferstehung, jüngstes Gericht, vom ewigen Leben. IV. Die Heils- und Gnadenmittel, Kirche, Gebet, Sacrament. Für eine neue Auflage des Buches, welche hoffentlich bald erfolgen wird, hätten wir wohl den Wunsch, daß der Herr Verf. noch mehr biblische Beispiele auführte, öfters auf biblische Erzählungen hinwies, und dann auf die Confessionschriften Rücksicht nähme, namentlich auf die Augsburgerische Confession.

40. Christliches Religionsbuch für mündige Christen und die es werden wollen, zum Gebrauch in Lehrerseminarien und höhern Schulanstalten, auf Grund der heiligen Schrift und nach Anordnung des Luther'schen Katechismus von Th. Fr. Knievel, Archidiaconus zu St. Marien in Danzig. Dritte Auflage Berlin, Dehmigke. 1840. 238 S.

Nur Einleitung und Ueberleitung zur Feststellung des Zusammenhangs der Lehre, sonst an den Gang des Luther'schen Katechismus anschließend, doch weniger gebunden an den Wortausdruck, bietet es ein sehr reichen Stoff dar. Wenn den etwa die Seminaristen ganz kennen haben, so dürften sie schon fähig sein, den Katechismus zu lehren, aber wohl dürfte auch dann ein strenger Zügel ihnen durch ein bestimmtes Buch für die Schule angelegt werden müssen, damit sie nicht in

Kinderstube brächten, was nicht in sie hinein gehört. Die Rücksichtnahme auf die geistigen Vermögen dürfte heute nicht mehr eine stichhaltige sein, und manche Lehren dürften nach dem heutigen Standpunkte der theologischen Entwicklung anders und präciser gefaßt werden können. Dem historischen Stoffe der Bibel ist nicht die gehörige Berücksichtigung geschenkt.

41. Dr. Ph. Jac. Spener's Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismus D. M. Luther's.

Inhaltreich an Gedanken, genau an den Katechismus sich anschließend, bestimmte Fragen, bestimmte doch ausführliche Antworten, an manchen Stellen erbaulich.

42. Handbuch für Lehrer beim Unterricht nach Luther's kleinem Katechismus, besonders bei dem Gebrauch des 1850 erschienenen Mecklenburg-Strelitz'schen Landeskatechismus, mit einer Auswahl belehrender Stellen aus Luther's Werken und andern Kirchenlehrern. Herausgegeben von Karl Friedr. Ludw. Arndt, Pastor zu Schlagdesch im Fürstenthum Rügenburg Neustrelitz, Hofbuchhandlung. 1853.

Ein äußerst zweckmäßiger Commentar zu dem unter No. 27 erwähnten Katechismus. In einfacher Sprache legt der Herr Verf. den Gang des Gedankens in dem Katechismus dar und bringt ihn so zum Verständniß der Lehrer, vermeidet alle gelehrten und gelehrt sein sollenden und dialektischen Untersuchungen, die solche Lehrer trotz aller Einbildung und aller Zungenfertigkeit und katechetischer Kunst doch nicht verstehen und auch nie verstehen werden. Dem Lehrer wird ferner hiebei doch mancher Wink darüber, wie dieß und das im Katechismus zu nehmen ist, wie dieß und das etwa behandelt werden könne, wodurch dieß und das erläutert werden dürfte, an die Hand gegeben, so daß er in dem sorgfältigen Durchlesen dieses Buches einen guten Fingerzeig für sein Thun erhalten haben wird. Noch zweckmäßiger würde die Sache ausgefallen und auch noch lehrreicher geworden sein, wenn sich etwa der Herr Verf. die Situation gestellt hätte, als wolle er nur vortragen, woran die Synoden und die Commissionen und schließlich der letzte Concipient des Landeskatechismus bei Anordnung der Fragen und Geben der Antworten und Anführen der Sprüche 2c. gedacht hätten. Wenn man den Entwicklungsproceß darlegt, so ist das stets die instructivste Erläuterung und die sicherste Einführung. Da man gewiß jedem angestellten Lehrer, der nach dem Katechismus unterrichten soll, dieß Buch in die Hand geben muß, und zwar mit Recht, und da jeder Pastor solches gründlich kennen muß, der mit seinem Lehrer dann Hand in Hand gehen will, so wird es bald eine zweite Auflage erleben, und sollte dem Herrn Verf. unsere Anzeige zugute kommen, so erlauben wir uns, ihn auf die praktischen Bearbeitungen von Rissen aufmerksam zu machen, um dem Buche noch

mehr Werth für die Didaktik zu geben, und dann auch auf die Arbeiten von Kurz über die biblische Geschichte, um hiedurch noch einen reichern historischen Stoff für die Arbeit zu gewinnen. Einer kann doch nicht Alles.

Das Buch wird auch andern Leuten, die nicht gerade nach dem Mecklenburgischen Katechismus unterrichten sollen, gute Dienste thun können.

43. Unterredungen über den kleinen Katechismus Luther's. Ein Handbuch für Schullehrer von J. Nissen, Schullehrer in Glückstadt. Kiel, Schwes'sche Buchhandlung. 1852.

Das Buch wird jeder Lehrer mit großem Nutzen und großem Segen für seinen Unterricht in die Hand nehmen, und wird an jeder Stelle einen Fruchtkern finden. Eine eingehende Recension siehe Päd. Revue XXXIII, 309.

44. Unterredungen über die biblischen Geschichten. Ein praktisches Handbuch für Schullehrer von J. Nissen, Schullehrer in Glückstadt. Mit einem Vorworte von Dr. Harmß. Zwei Bände. Fünfte Auflage. Kiel, Schwes'sche Buchhandlung. 1853.

Die fünf Auflagen in so kurzer Zeit sind für dieß Buch wohl ein Beweis, daß aus ihm ein Schatz für die Lehrer zu heben ist. Namentlich ist das Buch so recht für den Volksschullehrer, der mit erfahrenern Knaben die biblischen Erzählungen und namentlich im letzten Schulcursus durchkatechisiren will. Siehe die nähere Anzeige Pädag. Revue XXVII, 261.

45. Handbuch der christlichen Lehre für Confirmanden und Confirmirte. Auf Grundlage des kleinen Katechismus Dr. M. Luther's bearbeitet von Bachmann Pfarrer an St. Jacobi zu Berlin. Berlin 1850 bei Wilhelm Schulze. 200 S.

Dabei ein Spruchbuch und der Wortausdruck des Luther'schen Katechismus 111 Seiten.

Dieß Werk empfehlen wir allen denen Männern, welche, ohne gelehrte Theologen zu sein, den Religionsunterricht in dem Katechismus und auch auf den Stufen, wo es schon auf begriffliche Erörterungen ankommt, zu ertheilen haben. Freilich ist es nicht ein Buch, wie viele Lehrer sie heute zu wünschen scheinen, welches so praktisch ist, um es in die Hand zu nehmen und aus ihm und nach ihm zu unterrichten, kurz es ist kein praktischer Faulknecht, sondern es ist ein Buch, woraus man den Geist und Kern gewinnt, den man bei jedem Unterrichte in der Religion besitzen muß, um nicht aus dem Religionsunterrichte ein Lehrobject irgend welcher Art für irgend welches so genannte Seelenvermögen zu machen. Dabei ist es in so populärer Sprache geschrieben, daß die Durcharbeitung gar leicht wird. An der Form, daß es nach Katechismusart in Fragen und Antworten eingekleidet ist, möge man sich nicht stören. Die Fragen sind für den denkenden Leser die Richtmarken des Gedankens.

inges, die hier etwas nahe stehen, da das Buch für andere schwächere Kräfte bestimmt ist. Auch möge man die breitere Darlegung hinnehmen, es war ja nöthig für diejenigen, um deren willen die Arbeit gemacht ist. Diese breiteren Darlegungen sind hier nicht, wie sonst wohl solchen Büchern, Declamationen und Herzenbergiessungen, sondern Betrachtungen über und Verknüpfungen mit dem Begriff, um ihn faßbar machen.

Der Gedankengang ist folgender: Religion — Offenbarung — Christ und Katechismus. Das erste Hauptstück, vom Geseze Gottes überhaupt, der Gesezgeber (Gottes Wesen und Vollkommenheiten), das Gesez, in den heiligen zehn Geboten insonderheit. Das zweite Hauptstück. Vom christlichen Glauben überhaupt. Der erste, zweite, dritte Artikel. Das dritte Hauptstück. Vom Gebete überhaupt. Vom heiligen Vater unser insbeson-
re. Von den heiligen Sacramenten überhaupt. Das vierte Hauptstück. Das fünfte Hauptstück. Von der Beichte und dem Amte der Schlüssel.
Hänge. 1. Etliche Fragstücke für die, so zum Sacrament gehen. 2. Die
Tafel. 3. Etliche Gebete. 4. Liederverzeichnis. 5. Die ersten 21 Ar-
tel der Augsburgerischen Confession. 6. Eine Zeittafel. Das Ganze ist
444 Fragen eingekleidet und das Spruchbuch enthält zu diesen die
besprüche (wörtlich die wichtigsten, in Citaten die Parallestellen), auf
siche die Antworten basirt sind, und an geeigneten Stellen auch
nweisungen auf den historischen Inhalt der Bibel.

Um ein Beispiel der Behandlung zu geben, möge hier Frage 200
en: Was ist Erlösung? — „Die Erlösung ist das Werk der
gen Gnade Gottes, wodurch er uns gefallene Menschen von der
huld und der Herrschaft der Sünde befreit hat und uns zu seiner
meinschaft und Herrlichkeit wieder herstellen will. Auch sie ist ein Werk
dreieinigem Gottes, denn der Vater hat die Erlösung beschlossen, im
en Testament sie vorbereitet, und, sie auszuführen, seinen Sohn ge-
ndt, und der heilige Geist macht uns ihrer theilhaftig. Durch den
ohn aber ist die Erlösung vollbracht und er selbst dadurch der Welt
seiner Herrlichkeit geoffenbart worden; darum wird sie vorzugsweise
in Werk genannt.“

Anmerkung. Die Erlösung wird in der heiligen Schrift auch Ver-
nung genannt, weil die sündigen Menschen dadurch wieder mit Gott
auch unter einander ausgeöhnt und in dieser Liebe vereinigt
den (2 Cor. 5, 19. Röm. 5, 10. Luc. 15, 11 ff. Col. 1, 19. 20.
hes. 2, 16). Insofern uns Christus von den feindlichen Mächten,
siche uns gefangen hielten, losgekauft hat, heißt er unser Erlöser;
sofern er unsere Schuld und Sünde, die uns von Gott schieden,

hinweggenommen, und uns wieder mit Gott vereinigt hat, heißt er unser Versöhner. Erlösung und Versöhnung verhalten sich zu einander wie Wirkung und Ursache.

Im Spruchbuche finden sich zu dieser Frage folgende Stellen Ephes. 2, 8. 9 ganz abgedruckt. Röm. 3, 24; 11, 36. Eph. 1, 3. 4. Gal. 4, 4. 5. Joh. 17, 4; 19, 30 mit Hinweis auf die frühern Fragen bei denen sie abgedruckt sind.

Auch dieser Lehrgang zeigt mit seinen Einschiebseln, daß der Herr Verf. mehreres an den Katechismus heranbringt, was nicht unmittelbar in ihm liegt. Man muß Gesetz und Evangelium scheiden und festhalten, daß die Gesetzeserfüllung nach der Glaubensergreifung eine andere als vorher ist und auch sein soll. Für diejenigen, welche das Buch lesen möchten, bemerken wir nur noch, daß die Darstellung von der Erbsünde nicht ganz befriedigen wird, weil nach unserer Ansicht viel Gewicht auf das in der Augsburgerischen Confession gebrauchte Bild von einer Krankheit gelegt oder zu sehr an ihm festgehalten wird. Es dürfte darnach fast möglich erscheinen, als ob der natürliche Organismus des Menschen nicht auch diese Krankheit überwinden — ausheilen — könnte. Auch den Ausdruck, Gott habe den Menschen durch das erste Gebot prüfen wollen, möchten wir doch nicht so an die Spitze stellen. Es wird eine Prüfung freilich; aber der Zweck des Gesetzes ist, den Menschen das Bewußtsein eines Willens, d. h. das einer Persönlichkeit zu geben. Wir würden auch die Frage 45: Was ist die Summe des Gesetzes? (des heiligen Willens aller Gebote Gottes?) anders als der Herr Verf. beantworten. Er sagt, es sei: „Heilige Liebe und Treue zu Gott und dem Nächsten“. Diese Antwort ist richtig für den erlösten Menschen. Für den nicht erlöseten, für welchen sie doch gegeben wurde auf Sinai, haben sie den Zweck, ihm den Willen Gottes zu zeigen, Gehorsam zu fordern, und den Menschen zu überzeugen, daß er durch seinen eigenen Willen sie nicht erfüllen kann, und so ihn erlösungsbedürftig machen.

Doch es ist hier nicht der Ort, solche Erörterungen zu führen. Der Herr Verf. möge, wenn ihm diese Bemerkungen eines Schulmannes Gesichtes kämen, sie auch als einen Dienst fürs Reich Gottes ansehen.

46. Einleitendes zu Luther's kleinem Katechismus, mit Rücksicht auf den hessischen Landeskatechismus, von Dr. Chr. Röth, Inspector der Bürgerschule II zu Kassel. Zweite Auflage. Kassel, Luckhardt'sche Buchhandlung 1851. 118 S. 80.

Es ist eine Empfehlung des Luther'schen Katechismus als Schulbuch, und der Nachweis, daß der hessische Katechismus doch noch besser

47. Darstellung und Entwicklung der fünf Hauptstücke auf Grund der heiligen Schrift und mit Bezugnahme auf die kirchlichen Bekenntnisse, von Dr. Chr. Röt h, Inspector der Bürgerschule II zu Kassel. Zweite Ausgabe. Kassel, Luchhardt'sche Buchhandlung 1851. 226 S. 80.

Ein in evangelischem Sinne geschriebenes Buch, welches den innern Zusammenhang der christlichen Lehre auf eine verständige Weise in klarer Sprache und so auch dem minder hoch gebildeten Leser verständlich entwickelt. Doch Ein Grundfehler geht durch das Buch, das ist die zu große Betonung der Liebe, sowohl in Gott als gegen Gott als gegen Menschen. Sie läßt ihn nicht zu der rechten Bedeutung der Schöpfung, des ersten Gebotes an Adam und Eva, der Gesetzgebung im Dekalogus, der Erbünde 2c. gelangen. Er sagt in dieser Beziehung geradezu: „Erbünde im strengen Sinne des Wortes ist undenkbar.“ Vorher äußert er sich so: „So wie aber die heilige Schrift von keiner Verdammniß weiß, die in Folge des Sündenfalles des ersten Menschenpaares alle folgenden Geschlechter der Menschen trifft, so sträubt sich auch alles menschliche Gefühl gegen die Annahme einer ewigen Verwerfung vor Gott als einer notwendigen Folge der ersten Sünde des Menschen; es steht dieselbe in lautem Widerspruche mit dem Bewußtsein der eigenen Schuld.“ Uns dünkt, der Tod und das Gebären mit Schmerzen, und das Arbeiten im Schweiß des Angesichtes und die Dornen und Disteln auf allen untern Ackerfeldern unseres Berufes seien anhero noch geblieben; uns dünkt auch, der Herr Gott frage nicht nach dem, wie unser menschliches Gefühl etwa sich sträuben möge, und kehre sich wohl eben hier so wenig wie anderswo in seinem Regimente an einen lauten Widerspruch des menschlichen Bewußtseins. Es ist die einseitigste und wenn auch wärmste Auffassung Gottes, wenn man ihn sich bloß will als Liebe offenbaren lassen; es gibt noch andere Ideen, die er der Welt incarnirt hat, in deren Entwicklung wir Gott ähnlich werden und so zu seiner Herrlichkeit eingehen sollen. Ja es gibt kein Verhältniß im menschlichen Leben und selbst das der Ehe nicht, in welchem nur diese eine göttliche Idee, die Liebe, zur Entwicklung oder Darstellung kommen sollte.

Epaßhaft ist, daß der Abgeordnete Baffermann als Gewährsmann gegen die zu frühe Behandlung des Katechismusunterrichts aufgeführt wird.

48. Praktischer Lehrgang für den Katechismusunterricht, von Dr. Chr. Röt h, Inspector der Bürgerschule II zu Kassel. Kassel, Luchhardt'sche Buchhandlung 1853. 265 S.

Für Lehrer als Material gegeben. Erlassen wir dem Verf. auch gern die Darstellung eines abgeschlossenen und durch und durch begründeten ethischen Systems, so muß es doch hindurch leuchten und auch vom Lehrer durchgeföhlt werden. Wir vermissen das und wollen dabei nur auf den

Zusammenhang der Erlösung mit der Erbsünde hinweisen, den er selbst bei der Erbsünde fordert, aber nicht bei der Erlösung wieder ins Auge faßt. Ebenso ist die Wesenheit der drei Personen in der Gottheit wie ihre wesentliche Einheit nicht aus der Darstellung erkennbar; es ist nicht klar, daß das Geben des Gesetzes ein erster Gnadenact Gottes ist, um den Menschen zur Erlösung zu führen, indem das Gesetz die Erlösungsbedürftigkeit weckt; es ist nicht klar, wie Gott andere Völker, auch die Heiden, dahin geführt hat und täglich noch führt; es ist nicht klar, wie die Erziehung des Volkes Gottes, die ihm nicht bloß durch Prophetieen, sondern auch durch Verheißungen und Führungen Gottes geworden, wie das Bündniß Gottes mit dem auserwählten Volke und seinen Vätern, wie der ganze von ihm eingesetzte Cultus hinweist und hinführt auf den Act der Erlösung; es ist nicht klar, wie die göttliche Gerechtigkeit und Gnade und dem gegenüber die Heiligkeit und Sündenvergebung in der menschlichen Vorstellung einen Mittler bedingen, der diese Gegensätze im Bewußtsein des Menschen tilgt; nicht klar, wie der Glaube an Christum gewonnen, wie er wirksam wird; nicht klar die ethische Bedeutung der Erlösung und des Erlösungswerkes.

Einzeln hat sich der Verf. auf seine Weise zurecht gelegt, er will seinen Glauben, die Katechismusaussprüche, auch wohl die Sätze der symbolischen Bücher oder der Kirchenlehre beweisen und verliert sich dabei trotz alles Windens und Drehens mit dem begrifflichen Verstande auf ein Gebiet, für welches der begriffliche Verstand nicht ausreicht, und wo man nur Unheil anrichtet wenn man solches Messer gar denen in die Hand geben will, die mit selbigem nicht so umgehen können wie der Verfasser, denn wir können uns nur denken, daß er sein Buch für nicht litterarisch gebildete Lehrer geschrieben haben will.

Es hätte das Buch wirklich auf weniger Seiten mehr enthalten können, wenn der Verf. sich der unnöthigen Epitheta und der oratorischen Form mehr enthalten hätte. Der Wunsch dürfte um so näher liegen, wenn man manche der oratorischen Wendungen mindestens ungeschickt nennen muß. Wir können es wohl, oder wollen es nur als ein Ungeschick in der Wahl des Ausdrucks ansehen, wenn der Verf. sagt: darum hätte Gott bei der Gesetzgebung die Kinder Israels vom Berge Sinai ferne gehalten, um auszudrücken, „daß Gott der Heilige, der Unnahbare spreche und daß er nicht mit dem Endlichen in Berührung trete, von dem Menschen nicht ins Irdische herabgezogen werden dürfe“. Wenn der Verf. das alles Ernstes meint, so ist damit die Religiosität aufgehoben. „Die Menschen sind allzugeneigt, die Hohen und Gewaltigen dieser Erde, Reichthum, Geld und Gut zu ihrem Abgott zu machen.“

Ob solche Aeußerung der Verf. wohl vor Gott vertreten kann? „Gott will nicht allein für sich sein, und seine Vollkommenheit und Seligkeit in ewiger Verborgenheit für sich behalten.“ „Somit erscheint die Schöpfung der Welt . . . als ein Werk der reinsten, makellosesten, sich selbstvergessenden, auch nicht mit dem leisesten Hauche der Selbstsucht berührenden, demüthigen Liebe etc.“ „Und darum haftet an diesem schönsten und werthlichsten Vermögen (an dem Willen) der Keim des Verderbens (nämlich die Sünde zu wählen), was den Menschen um so mehr zur Wachsamkeit und zur Besonnenheit (n. b. den ersten Menschen vor dem Sündenfalle) hätte auffordern sollen.“ „Gott gab dem Menschen ein Gebot und setzte dieses Gebot wegen seiner noch sinnlichen Anschauungsweise, seine noch nicht geübten und erstarkten geistigen Lebenswege mit einem Baume in Verbindung etc.“ „Auch mußte der Mittler zwischen Gott und den Menschen all' unsere Bedürfnisse, Reigungen, Leiden und Schmerzen mit empfinden, um für jede Lage des Lebens das rechte, wirksame Heilmittel zu haben.“ Das klingt nach Doctor und Apotheker. Doch genug. Wir möchten doch sagen: um für Lehrer zu schreiben, muß man anders schreiben können oder anders schreiben wollen.

Daß bei den Geboten die Furcht Gottes vergessen und nur immer von der Liebe geredet wird, das ist wesentlich eine falsche Auffassung der Verheißung Gottes im Erlösungsplane. Eben so falsch ist der Begriff „Vater“ im ersten Artikel aufgefaßt. Gar äußerlich ist die Fassung des Erlösungsbegriffs, und die Fassung des Abendmahles ist nicht im Sinne des heftigen Katechismus. Endlich müssen wir noch daran erinnern, daß der Katechismus zwar die Summa des christlichen Lebens und Glaubens enthält, daß er aber keine Schachtel ist, in die man alles Mögliche, was man zu lehren für gut finden möchte, hineinpacken darf. Wenn man beim ersten Gebot die Eigenschaften Gottes entwickeln will, dann kann man auch beim dritten Artikel die Kirchengeschichte mit noch größerem Rechte lehren.

Das christlich-apostolische Glaubensbekenntniß. Ein Hülfsbuch für Lehrer beim Katechumenenunterricht, mit einem Anhang über die Scheidelehren der evangelisch-protestantischen Kirche und der römischen Kirche. Von Fr. Gustav Lisso, Prediger an St. Gertraud. Berlin, 1851. 4te Auflage. Bei Müller. 307 S. 80.

Der Gang des allgemein bekannten Herrn Verf. ist: Einleitung in der heiligen Schrift und der christlichen Lehre, vom apostolischen Glaubensbekenntniß, von der Dreieinigkeit. Dann folgt der erste Artikel: vom Glauben, vom Glauben an Gott den Vater, von Gott als Schöpfer und seinen Eigenschaften, von den Engeln, vom Menschen, vom Sündenfalle, der ersten Verheißung, von Gott als Richter und seinen Eigen-

schaften, vom Verderben als Folge des Sündenfalles, vom verursachten Verderben, vom Uebel, von der Vorsehung, von der Offenbarung der Vorsehung Gottes in der Zeit vor Christo, von den Veranstaltungen auf Christum im alten Bunde I. vom göttlichen Gesetze, die erste Tafel die zweite Tafel, II. von den messianischen Weissagungen, III. der levitische Tempel- und Opferdienst. Der zweite Artikel. Vom Erlöser im Allgemeinen. I. von der Person des Erlösers, 2. von der persönlichen Würde II. von den Ständen des Erlösers; III. von den Werken des Erlösers. Der dritte Artikel. I. Vom heiligen Geiste; II. von der Nothwendigkeit der Gnadenwirkungen des heiligen Geistes; III. von den Gnadenwirkungen des heiligen Geistes; A. von der Heilsordnung, B. die Gemeinschaft im Heile, C. von den kirchlichen Gnadenmitteln, D. von der Vollendung des Heiles. Anhang.

Die Form des Vortrages ist: der Verf. stellt eine Frage auf, beantwortet diese in Katechismusmanier, gibt dann Erläuterung, Ausführung, Belege.

Ist nun diese Form für den Vortrag einer Lehre, die doch eigentlich für Geistliche bestimmt ist, eine auffallende, so hat sie den Herr Verf. außerdem noch entschieden verführt, jede solche Frage gleichsam einer gewissen Abgeschlossenheit zu behandeln, sie gleichsam zu erschöpfen und das hat für den Leser wirklich etwas ermüdendes, weil er gar oft zurückwandeln muß, um nicht den Faden des Buches zu verlieren oder um sich wieder zu sammeln. Man könnte sagen, das Buch ist reich, um recht lehrreich zu sein.

Der vom Herrn Verf. gewählte Gang aber kann nicht unsere Billigung finden. Luther hat mehr Recht als der Herr Verf., und wir werden uns füglich, daß er, der dem Luther'schen Katechismus so kräftig in der Vorrede das Wort redet, doch so wenig ihm folgt, denn der Wenigste in seinem Buche schließt sich an denselben an, obwohl er immer wieder auf denselben zurückkommt. Man wird nirgend mehr als bei Lesen dieses Buches inne, daß eine christliche Lehre nothwendig eine doppelte Gesetzeslehre hat und haben muß, die vor dem Glauben und nach dem Glauben, und ehe sich die Lehrer dazu entschließen, selbst so vorzutragen, wird auch der Vortrag nie klar und durchsichtig werden. Sie werden nie und nie den Widerspruch lösen, der in der Furcht und Liebe liegt, in der Gerechtigkeit ohne und durch den Glauben, in den Werken ohne und im Glauben, in dem gerechten Richter und dem barmherzigen Gotte, in dem Stehen unter dem Fluche des Gesetzes und im Stande der Gnade.

Schließlich fragen wir: was gehört nun von diesem fast erdrück-

en Stoffe der Schule, was dem Katechumenenunterrichte an? Soll auch der dritte Theil dessen, was in diesem Buche steht, mit den Katechumenen durchgemacht werden, so werden diese erschöpft aus dem Unterrichte ins Leben treten und — vielleicht genug fürs ganze Leben am Kirchenunterrichte haben. Möge man doch bedenken, daß die Kirche ja auch nicht ihre Katechumenen mit der Confirmation als Lehrlinge ausschreibt.

Wie der Herr Verf. das Christenthum erfasset, ist wohl jedem unserer Leser bekannt, und schweigen wir daher füglich darüber.

0. Die Lehrstücke der evangelisch unirten Kirche im Zusammenhange. Ein Handbuch für den Confirmandenunterricht von Ludwig Ideler, Pfarrer in Kyritz. Berlin, 1853 bei Wohlgemuth. 118 S. 8°. 7½ Sgr.

Für Lehrer. Das Lehrbuch soll auf praktischem Wege die ehemaligen Gegensätze beider Kirchen ausgleichen und eine Bekenntnisschrift der unirten Kirche wenn nicht werden, so doch veranlassen. Wenn nach unserer Ansicht der Unterricht über das Sacrament nicht in die Schule gehört, so könnte der Pädagogik auch die vom Verf. versprochene irenische Behandlung des Abendmahls schon gleichgültig sein, aber weniger schon die Behandlung der Gnadenwahl. Doch als protestantischer Christ hat man auch hieran ein Interesse und muß als Lehrer, auch ohne daß man über diese Lehren lehrt, seines Glaubens gar sicher sein, um nicht die Gemüther zu verwirren. Da für den Herrn Verf. der lutherische Christismus so wenig wie der Heidelberger einen Zusammenhang der christlichen Lehre hat, so greift er zu folgender Ordnung: I. Das Wort Gnade, Gott Vater, Wesen, Eigenschaften. II. Das Wort der Herrlichkeit, 1. die Schöpfung, a. der unsichtbaren, b. der sichtbaren Welt; 2. die Erhaltung, a. die Offenbarung Gottes, b. das Gesetz; 3. die Vergeltung, a. Erlösung, b. Heiligung, c. die christliche Kirche. 1. Das Reich der Gnade mit seinen drei Gnadenmitteln, α . dem Gebete um das Reich Gottes, β . der Aufnahme in das Reich durch die Taufe, γ . der Befestigung im Glauben durch die Theilnahme an Christi Tod und Leben; 2. das Reich der Herrlichkeit, die prophetischen Lehrstücke des dritten Artikels. Uns scheint der Zusammenhang im lutherischen Katechismus irr. Gnade kann man nicht vor der Sünde behandeln und die Sünde nicht zu erkennen sein durchs Gesetz. Darum macht das Gesetz den Anfang (wie auch im ersten Sündenfalle) und der Erkenntniß der Sünde ist der erste Artikel die Erkenntniß Gottes gegenüber und beide bringen die Erlösungsbedürftigkeit hervor, welche der zweite Artikel befriedigen will durch den Weg der Kirche mit ihren drei Gnadenmitteln. Das ist der Katechismuszusammenhang. — Die Darstellungsweise ist so, daß der Verf. Satz an Satz in fortschreitender Entwicklung reiht, Belegsprüche

durch Citate einflammert, aphoristisch auf Beispiele hinweist und zwei lei Sprüche (für Katechumenen und für Confirmanden) in Citaten und einen Abschnitt stellt, z. B. „das siebente Gebot. b. Das Verbot g. 1. dem ungerechten Erwerb fremden Eigenthums durch Raub, Diebstahl Felder, Holz-, Gartendiebstahl, durch Diebeshehlerei, durch Betrug, Uebelthun, Wucher, Kornwucher, leichtfertiges Schuldenmachen, Verweigerung gerechter Forderungen, ungerechte Proceffe, Verrücken der Grenze, Untreue im Dienst, schlechte Arbeit, Umgehen der Abgaben, Schmugge Epr. 11, 1; 1. Theff 4, 6; Eir 21, 9; Ps. 37, 21; Eir. 29, Ausreden der Diebeslist: es ist nur eine Kleinigkeit (der erste Schritt zum Galgen), der Andere hat doch noch genug, er hat es auch nur ein Unrecht, ich muß sehen, wie ich wieder zu meinem Schaden komme, Noth hat kein Gebot (Gebot hat keine Noth) 5. Mos. 27, 17. 2. Dem un gerechten Gebrauche des zeitlichen Gutes durch Verschwendung aus Eitelkeit, es Andern zuvor oder gleich zu thun Epr. 23, 20, die Leichenwache Hochzeitsmahlzeiten, aus Hang zum Wohlleben, das Ende ist der Bettel, aus Faulheit Epr. 10, 4. Grille und Ameise, Verachten des Kleinen Betruß und das gefundene Hufeisen, unnütze Ausgaben, Tabastrauche der verlorene Sohn ein Verschwender, durch Geiz, der Geizhals und der Affe, der Handwerksbursche und seine Scheidemünze Ps. 62, 11; Götzendienst, Phylar und Pantalon, durch Mißbrauch zur Sünde, Züchtigung, Verführung, Erkaufen falscher Zeugen mit Judaslohn.“ Zwei Sprüche Jer. 22, 13, Hes 18, 7—9 für Confirmanden; Eir. 4, 3 21, 9; Epr. 29, 24 für Katechumenen. Das ist nach unserer Ansicht zu baut.

In Bezug auf Gnadenwahl heißt es: „den Rath Gottes, alle Menschen durch den Glauben an Christum selig zu machen, nennen wir Gnadenwahl. . . . Gott schließt Niemand aus. . . . insofern aber Gott unser Annehmen und Verwerfen vorher gewußt. . . . könnte man zugeben, Gott habe Etlche zur Seligkeit, Andere zur Verdammniß erwählt, wie die reformirte Kirche früher sich ausdrückte.“ In Bezug auf Abendmahl heißt es: „Als das Aeußerliche erscheint die Gestalt des Abendmahls, und gerade diese ist als Hauptsache angesehen, obgleich wenn die römische Kirche eine Verwandlung des Brodes erfunden hat und lehrt, wenn die Lutheraner nach einer sehr künstlichen Concomitanten- und Ubiquitätslehre in cum et sub pane den wahren Leib des Herrn zu empfangen behaupten, und die Reformirten in den Einsetzungsworten nur eine Bedeutung fingiren, alle drei ebenso viel wider als für ihre Unterscheidungslehre haben. — Und doch kommt es bei dem Sacrament weniger auf den Begriff (?) des sichtbaren Pfandes als auf des Herrn Gebot und Verheißung an, wenn nur das sichtbare Pfand dem verordneten gleich ist wie denn in der unirten Kirche wahrhaftig Brod (Oblate) und Wein nach Christi Anordnung gebraucht wird, da im Sacramente das Sichtbare nur Symbol und die Verheißung nicht an eine bestimmte Auffassungsweise des Symbolischen gebunden ist.“ . . .

Das Buch wird wohl keine Bekenntnisschrift, und wird auch nicht so viel Freunde finden, um eine solche zu veranlassen.

Christliche Glaubens- und Sittenlehre nach Ordnung des lutherischen Catechismus.
Ein Hülfsbuch für den Religionsunterricht in Seminarien und Volksschulen von
Konrad Materne, Seminarlehrer in Eisleben. Erste und zweite Lieferung (be-
absichtigt noch eine dritte Lieferung). Eisleben bei Reichardt, 1853. 320 S. 8^o.

Es mag wohl eine schwierige Aufgabe sein, in einem Seminar den Religionsunterricht so zu ertheilen, daß die Zöglinge selber unterrichtet und zugleich zum Wiederunterrichten dadurch befähigt werden, wenn diese Stunden als gesonderte Lehrgänge getrennt werden was wir nicht wissen können. Noch schwieriger aber dürfte die Lösung einer solchen Aufgabe sein, auch noch zugleich ein Lehrbuch für eine Volksschule zu geben, wenn man damit nicht sagen will für Volksschullehrer, indem man als Seminaristen denkt. Die nähere Betrachtung dieses Buches läßt aber auch wirklich nur die eine Seite erkennen, nämlich für die Seminaristen einen solchen Religionsunterricht zu geben, um sie in der Religionskenntniß zu fördern, und der Herr Verf. könnte nur den ersten Zweck, diese dadurch auch zum Wiederlehren befähigt zu haben, erreicht denken, daß der auch wieder andern zur Erkenntniß verhelfen kann, der selber klar erkannt hat. Doch dürfte dieß in dem vorliegenden Buche denselben gerechten Zweifeln unterliegen, wie es in allen andern Büchern des Lernens und Wiederlehrens bezweifelt werden muß. Das Lehren ist eine Kunst.

Den ersten Zweck, so scheint es uns, dürfte der Herr Verf. in einem gewöhnlichen Grade erreicht haben. Seine Sprache ist klar, meist einfach und verständlich, und seine eigene feste Ueberzeugung, die ganz kirchlichem Grunde ruht, ist überzeugend. Er geht bis zu den Tiefen der Untersuchung, bis zu welcher Seminaristen wohl müssen folgen können, wenigstens in Seminaren für Stadtschulen; er wählt Erläuterungsmittel aus anthropologischen, psychischen und andern Erfahrungsgebieten, welche den Zuhörern zugänglich sein dürften; er unterrichtet vornämlich durch Beispiele und Gleichnisse, welche dem abstracten Gedanken, den er untern will, eine concrete Unterlage geben. Man sieht aus dem Buche, daß es einer gesunden Erfahrung entwachsen ist, daß die Seminaristen deren Bildung, deren höchst mögliche Einsicht, deren religiöse Vertiefung und jeweilige Erwärmung, nicht aber das Lehrsystem dem Verf. die Hauptsache ist. Möchte man auch hie und da wohl den gleich schief nennen, hie und da das Beispiel hinkend: das ist aber die ganze Behandlung und Behandlungsweise so untergeordneter Art, wie es wohl hätten verschweigen können, wenn uns nicht das Interesse am Buche eine solche Mahnung hätte aussprechen lassen für eine tüchtige Bearbeitung.

So können wir denn auch das Buch denen empfehlen, welche in den Stadtschulen in der ersten Classe den Religionsunterricht zu erteilen haben. Sie dürften in der Methode des Herrn Verf. manches Nützliche finden.

Doch wir haben noch eine Seite vornämlich hervorzuheben, das ist die Entstehung der ersten Sünde. Unter allen hier revidirten Auffassungen hat keine so bestimmt den Kern gefaßt, wie unser Herr Verf., daß nämlich das Gebot Gottes: „ist nicht etc.“ der erste Schritt des Menschen

zu seiner Entwicklung gewesen. Also keine Prüfung, keine Versuchung von Seiten Gottes, sondern — so setzen wir hinzu — ein nothwendiger Act, wodurch Gott erst die Schöpfung des Menschen als Vernunftwesen vollendete, weshalb denn auch das Ergebniß dieses Schöpfungsmomentes nothwendig ein Erbtheil des Menschen wurde. Vielleicht kann der Herr Verf., der diesem Gedanken so nahe war, ihn auch als seinen anerkennen. Ebenso stimmen wir ihm bei in der Urgirung der Furcht Gottes, doch nicht mehr darin, daß auch er diese Furcht nicht mit der Liebe einigen kann. Die Furcht Gottes ist die, welche uns zum Ergreifen der Liebe Gottes treiben soll. So ist unsere Meinung und Ansicht von der Sache, die hier nicht weiter erörtert werden kann. Um aber etwa im Sinne und in der Form des Herrn Verf. und zu verdeutlichen, denken wir an den verlorenen Sohn, der da ruft: „Vater ich bin nicht werth, daß ich dein Sohn heiße“ und mit diesem Verweilungs- und Verwerfungsruß sich an die liebende Brust des Vaters wirt. Man schwäche doch nur nicht die Furcht ab!

Eines aber will uns nicht gefallen, und wenn es der Herr Verf. recht erwägt, wird er uns auch Recht geben. Der Herr Verf. faßt Religion als Gemeinschaft mit Gott. Das ist die subjective Religiosität, die kann kein Object des Unterrichts sein, sie kann dessen Ergebnis werden. An sich wäre nun solche Fassung in solchem Buche gleichgültig, aber sie tritt dem Verf. oft störend entgegen und thut ihm Zwang an, wo er auf diesen Begriff zurückkommen muß. Die lehrbare christliche Religion ist eine That und Thatsache Gottes, die geschichtlich vor uns steht zur Ueberlieferung an unsere Jugend, lehret und taufet sie im Namen Gottes &c. Wenn nun dieser Begriff des Lehrbaren in der Religion mehr festgehalten wäre, dann dürfte doch auch der biblische, historische Inhalt der Gottesoffenbarung oft mehr hervorgehoben worden sein, und das dürfte doch noch mehr wirken, als auch die besten Vergleiche und schönsten Parallelen. Ja, irren wir nicht, so dürfte damit auch der Zweck, wie etwa der künftige Lehrer in der Volksschule seine Jugend zu lehren habe, näher gekommen sein.

Wir vom pädagogischen Standpuncte aber haben nun noch eine Frage: wie doch so ein Seminarist leicht müsse verwirrt werden können. In der Schule die ganze Katechismuslehre, im Confirmandenunterricht die ganze, vielleicht auch im Präparandenunterrichte die ganze, und nun auch noch im Seminar die ganze. Der Seminarist sollte und muß sich selbst seine Speise suchen können, und was er nicht erworben, davon kann er auch nicht mittheilen.

52. Charakterbilder aus der heiligen Schrift im Zusammenhange einer Geschichte des Gottesreiches dargestellt und für Lehrer und Leser des Bibelwortes gesagt von A. W. Grube. Erster Theil. Das Alte Testament. Leipzig bei Fr. Brandenstein 1853. XIV und 426 S. 8°.

Der hinlänglich bekannte Herr Verf. hat 206 solcher Charakterbilder dargeboten. Daß der Begriff Charakterbilder etwas weit gefaßt ist, mag man daraus entnehmen, daß darunter begriffen sind: die sechs Schöpfungstage, Vorstellung verschiedener heidnischer Völker, von der Welterschöpfung, vom Paradies und Sündenfall, das Bundesopfer, von

Wirren, die zehn Gebote, königliche Bauten, das Prophetenthum, das Königthum, alle jüdischen Hauptfeste u. Daß aber auch leicht eine Täuschung darin gegeben ist, dürfte doch auch daraus entnommen werden, daß nicht etwa Abraham, Isaak, Jacob u. als Charaktere aufgefaßt und so in ihrer charakteristischen Einheit dargestellt sind, sondern daß über die drei Erzväter in 27 Charakterbildern gesprochen wird. Kurz, der Herr Verf. nimmt die Bibelabschnitte vor, wie sie in den biblischen Erzählungen des Alten Testaments meistens auch vorkommen, und malt die Scenen mehr oder minder aus; und man könnte daher das Buch eher bezeichnen als eine ausmalende Darstellung der Personen und Scenen und Vorkommnisse in der heiligen Geschichte, oder biblische Erzählungen des Alten Testaments in schildernder Darstellung. Der Herr Verf. will damit offenbar die Einheit des Religiösen und Aesthetischen zur Anschauung bringen und die religiöse Wahrheit dem Gemüthe näher bringen. Er führt als Lehrer hierin für sich an Herder und Ewald.

Wir müssen gestehen, daß wir kein Freund solcher Darstellung der biblischen Offenbarungen sind. Den Grund erläßt man uns wohl. Es ist ohnehin nicht leicht, den göttlichen Erlösungsplan ganz aufzufassen; solche Darstellungen erschweren die Auffassung ganz entschieden und mischen allerhand Vorstellungen der menschlichen Phantasie hinein, die nur störend wirken und auch wohl den wahren Gesichtspunct verschieben. Dieses unser vorgefaßtes Urtheil ist auch durch die Arbeit des Herrn Krube nicht geändert oder auch nur gemildert worden. Dieser sogenannte Aesthetische Anstrich an das gar ernste und schwer wiegende Wort Gottes hat auch hier bisweilen als eine ungeziemende Zierde uns aufgefallen und hat uns mißfallen müssen. Man liest: Erstes Tagewerk: „Himmel und Erde sind zwar erschaffen, aber nur erst als Masse, die noch kein Leben entwickelt hat. Eine endlose Wüste; das Urwasser hüllt die Erde ein, und es ist finster auf der Tiefe. Schon schwebet aber der Hauch Gottes auf den Wassern, die Welt harret des Schöpferwortes. Da erhält es, Gott sprach: es werde Licht und es ward Licht. Das Licht, der Erstgeborne Gottes, das ist der Lebensverkündiger, der Lebensspender und Lebensentwickler, die Quelle der Lebensfreude. Licht ist das Gottesgewand, in das der Schöpfer sich kleidet, da er auf die Erde tritt. Man schaute mit den Erzvätern auf den Grassluren des Orients umhergezogen hin, mit ihnen den Blick in den tiefklaren ätherreinen Lichthimmel verlor, mit ihnen aber auch die Schrecken der Finsterniß erfahren haben, in die Herrlichkeit des Einen Wortes in aller Fülle zu empfinden: Es ward Licht! Der Orientale ist ein Lichtmensch. Wie er in seinen endlosen Wüsten die Schrecken der Nacht viel intensiver fühlt, als wir Wendländer, die wir in Häusern und Palästen die Nacht zum Tage machen u.“ — Adam der Erdenmensch. „Adam, der Erdgeborne mit dem Odem Gottes in der Nase! Uns will es fast unedel scheinen, so von der Nase zu sprechen, und wir möchten lieber von dem Auge als vom Spiegel der Seele reden. Nicht so bei den Römern, Griechen, am häufigsten im Orient; da war die Nase der Canal des Lebens, das Lebensgefäß Gottes.“ — Vom Garten Eden: „Das Leben des ersten Menschen sollte aber kein Pflanzenleben sein; als ein sinnlich-vernünft-

tiges Wesen sollte er auch seine Kraft zunächst an einem sinnlichen Stoffe üben, und die nächstliegende, zugleich einfachste und leichteste Arbeit war das Geschäft, das ihm Gott selber anwies: er sollte den Garten bauen und bewahren. Beides setzt schon einen vernünftigen, den Naturdingen überlegenen Geist voraus. Dieser Gartenbau, die leichte Arbeit des unschuldigen Kindes, war noch weit entfernt vom Ackerbau, der eine Arbeit im Schweiße des Angesichtes forderte 2c." Der Sündenfall: „Wir müssen wieder in die Denk- und Sinnesweise des Orients herabsteigen, um zu verstehen, was mit der Schlange gemeint sei. Das warme und heiße Morgenland war reich an Schlangen aller Art und ist es noch. Es war natürlich, daß ein so sonderbar gestaltetes Thier, wie die Schlange, das ohne Füße doch mit furchtbarer Schnelligkeit sich fortbewegt, das ohne Flügel auf die höchsten Bäume sich schwingt, tiefen Eindruck auf das menschliche Gemüth hervorbrachte. Die zischelnde, gespaltene Zunge, der stechende Blick, das schnell wirkende Gift des Bisses hat etwas Dämonisches, zugleich hat der blitzschnell sich drehende Kopf, die Scheu und Behendigkeit, womit der glatte, schlanke, biegsame Leib entschlüpft, den Ausdruck von großer Vorsicht und Klugheit 2c." — Isaak: „Abraham steht als Held des Glaubens so einzig da, daß ihm kein Sohn und Nachfolger diesen Rang streitig machen kann; er ist so ganz die Sonne, die mit ihrem reinsten hellsten Lichte den Tag des Glaubens bildet, daß sie wohl andern Sternen ihr Licht spendet und diese erhellt, aber so, daß die erleuchteten Sterne nur Glanz haben wenn sie nicht mit der Sonne zugleich am Himmel stehen, denn der Tag hat eben nur Eine Sonne. Es ist als wolle die Natur selber, die ihren Stoff zur Hervorbringung eines Helden geliehen hat, ausruhen 2c.“

Diese Proben werden uns auch vor unsern Lesern mit dem Urtheil rechtfertigen, daß wir solche ästhetischen Phrasenlogiken möglichst vom Unterrichte wegwünschen müssen; sie sind der Religiosität eben so schädlich und gefährlich als die religiösen Romane.

Was nun aber die wahre sachliche Erfassung des Gegenstandes wenn man sie dieser formalen Verhüllung entkleidet, anlangt, so spricht sich darin eine gläubige Auffassung aus, die den Erstgeborenen Lichte den Erdgeborenen Adam, den orientalischen Lichtmenschen und den Gartenbau des unschuldigen Kindes, und die sonderbar gestaltete Schlange und das Ausruhen der Natur nach Hervorbringung eines Abraham vergessen läßt. Man möchte fast sagen, die tiefere Auffassung der Momente in der Geschichte des Reiches Gottes erinnere öfters an Kur und man bedauert bei solcher Wahrnehmung recht, daß statt der prägnanten Gedanken des Herrn Kurz hier so verphrastrate auftreten, daß man wirklich Mühe hat, selbige heraus zu finden. Man möge diese Bemerkung nicht mißdeuten. Das Werk von Herrn Kurz ist viel gelesen und weit bekannt, und wir konnten daher keine kürzere Charakteristik der inneren Auffassung geben. Herr Gr. gibt auch nicht an, daß ihm die Arbeiten dieses Mannes bekannt geworden. Wenn es der Fall gewesen wäre, so hätte auch vielleicht sein Buch nicht geschrieben. Wir lieben die Schönredner an der Kanzel nicht, in die Religionsstunde der Schule gehören sie gewiß nicht.

I. Abhandlungen.

Aus der Schulstube.

Von C. G. Scheibert.

Zehnter Artikel: Halte Zucht durch den Unterricht in der Stunde.

Der fünfte Artikel aus der Schulstube, über Beschränkung der Schul-
Zucht und einiges über die pädagogische Strafe (Revue 1852, December-
heft) hat den Schein und auch wohl das Urtheil erweckt, als wäre die
Zucht in einer Anstalt durch die Strafgerechtigkeit und Handhabung
dieses Rechtes allein zu gewinnen. Es ist ohnehin die Meinung der
Anfänger im Lehren und derer, die nie Zucht halten lernten, als ob
eine tüchtige und consequente und ernste und durchgreifende Bestrafungen
den gottlosen Buben nichts anzufangen sei. Wir sind durchaus
anderer Meinung. Die rechte Zucht im höhern Sinne liegt zum großen
Theile in rechter Handhabung des Unterrichtes, und wo der Unterricht
solcher muthwillig gestört wird, da darf man meist richtig geschlossen
haben, daß der Unterricht nicht in der rechten Weise betrieben wurde.
Ich hier nur zwei Klippen zu nennen, sei erinnert an Massen-
unterricht und doch Berücksichtigung der Eigenthümlichkeit ein-
zelner Schüler. Die Aufsätze über die Schülerindividualitäten in der
Schülermasse haben dieß wohl verständlich gemacht. Jeder Seite ihr
widerfahren zu lassen, d. h. die Masse so zu unterrichten, daß
die Individualität gefördert wird, und die Schülergattung nach
ihr eigenthümlicher Weise so am Unterrichte zu theilhaben, daß durch
die Rücksichtnahme eben die Masse gefördert wird, das sollte in jenen
Aufsätzen für solche Pädagogen dargelegt werden, welche über das
Uebel des Unterrichtes schon hinweg sind. Dießmal sei es nun auch
unserer Aufgabe, einige Winke für Anfänger zu geben. Sie beziehen sich
nämlich auf den Massenunterricht, mit dem sich ja ohnehin schon mancher
der Zeit seines Lebens genügen läßt, und in dessen energischer Förde-

runge ja auch schon hinlängliche Tüchtigkeit sich erweist. Sollten nun hierbei einige Trivialitäten mit unterlaufen, so wolle man das dem Zwecke, für Anfänger zu schreiben, zugute halten. Klingen die Rathschläge zu dictatorisch, so wolle man sich sagen, daß mir nähere und weitläufigere Begründung für überflüssig erachtet worden ist. Will das Folgende doch gar armselig erscheinen, so wolle man erwägen, daß es sich nicht um Didaktik und Lehrkunst im Allgemeinen, sondern nur in der sehr engen Bedeutung für die Zucht in den Stunden handelt.

Die Forderungen richten sich 1. an das Thun des Lehrers und 2. an das Thunlassen der Schüler.

1. Die Forderungen an das Thun des Lehrers dürften sich in vier Sätze zusammendrängen lassen: a. er wisse gut; b. er disponire gut; c. er accentuïre gut; d. er præparire gut.

Der Lehrer wisse gut, d. h. nicht (obwohl es auch für manchen Anfänger das noch heißen könnte), er wisse die zu lehrende Aufgabe für jede einzelne Stunde mindestens doch so gut, wie er sie von seinen Schülern zu wissen verlangen soll und verlangen muß, denn wer kann von seinen Schülern ein Wissen fordern, was er selber nicht hat? und ein Lehrer, der beim Abhören wie Vortragen das Buch noch weiter braucht als zu einem Führer, der bindet sich eine papierenne Maske vor Gesicht, in der die Oeffnungen für die Augen fehlen; sondern es heißt: ein Lehrer wisse das Pensum in allen seinen Einzelheiten, rückwärts möchte man sagen und vorwärts. Die Bedeutung für die Zucht? Er spannt durch Hinweisung auf Künftiges und macht erwartungsvoll; er reiht das Alte in die neuen Vorstellungsmassen ein und weckt angenehme Erinnerungen (es ist eine kurze wenn auch schielende Bezeichnung); er erweckt ein Geizen im Anschauenlassen des Mehrens des Besizes; er erweckt eine Art Habgier im Hinaussehenlassen nach dem Künftigen; er ergötzt durch die Mannigfaltigkeit des Fortschreitens und Rückgerinnens; er befriedigt durch das Ineinanderarbeiten der einzelnen Vorstellungsmassen und durch die dem Geiste erworbene Freiheit in der willkürlichen Reproduktion der Vorstellungen. Der Lehrer, welcher nur von Stunde zu Stunde mit seinen Schülern lernt und noch leichter wieder wie sie vergißt, der kann das Alles nicht, sondern zieht und zerrt an seiner Aufgabe für die bestimmte Stunde umher. Der kann nicht Altes und Neues aus seinem Schatze hervorlangen, und hier den superflugen Frager mit der gehörigen Gegenfrage dämpfen, und dort einen, der bei leichter Fassungsgabe Spiel und Plaudern mit dem Zuhören vertauscht, durch Kreuz- und Querfragen zum Geständniß der Unachtsamkeit bringen, und dort den Plauderer für den Unterricht durch

ine Frage *ex abrupto* in Athem setzen, und hier und dort seine Fragen wie Blitze in die Classe schleudern, und so bald necken, bald wecken, bald schrecken. Es sind nicht alles das schon besonnene Fragen, auf die sich der Lehrer so recht erst besonnen hat, und der Unterricht ist darum noch nicht gründlich, wenn der Lehrer sich selber mit seinen Fragen von Vorstellung zu Vorstellung wie mit Fühlhörnern hindurchführt und dann den Schneckenleib des Unterrichts langsam nachzieht. Mit Fragen kann nur heßen, wer das Jagdrevier genau kennt; aber in solcher Heßjagd, wenn es gar noch munter dabei zugeht, wird auch der bärenhäutige und bullenbeißige Knabe mit fortgerissen, und dem Plaudersüchtigen fehlt Niemand Rede und dem Spieler entfällt beim öfteren Aufstehen das Spielzeug und der Widerredende findet keine Pause zum Anbringen einer Rede.

Der Lehrer wisse gut die Schwierigkeiten des Pensum für die Knaben. An diesen Stellen zerplücke er die Vorstellungen in möglichst kleine Stückchen, variire mit seinen Fragen aufs mannigfaltigste, tummle lange auf dem einen Felde, komme von den verschiedensten Ausgängen immer auf dieselbe Stelle, und er wird auch den widerwilligsten zu dem Gefühle nöthigen, daß sein Lehrer sich eifrig auch um ihn bemüht habe, ihm über Schwierigkeiten wegzuhelfen. Dieß Gefühl wecken, heißt eine lebhafte Ruthe hinter den Unterrichtsspiegel stecken, welche wunderbar wirkt und der Ermahnung gar großen Nachdruck gibt. Weiß der Lehrer dieß nicht, huscht er über Schwieriges hinweg wie über Leichtes, so ist er mit seinem Unterrichte gar bald vom sichern Boden aufgehoben und verliert sich in Regionen, wo die losen Vögel ihn umflattern und ihn wie einen Rauz am hellen Mittage necken. Sein Fragen nach Dingen, welche die Schüler nicht faßten, nur halb wissen, nie klar hatten, und die er doch vornämlich hätte sicher und klar machen sollen, bringt ihn in eine halbkomische Situation, in der er über seine eigenen Beine stolpert — und das fühlen die Schüler — und sein Poltern und Schelmen über die Unwissenheit seiner Schüler in so wichtigen Dingen wird zu einem Selbstgespräch in den Ohren der Schüler, welchem gegenüber sie denn auch bald Selbstgespräche, wenn nicht noch andere Wechselreden führen. Die Schwierigkeiten für Schüler zu erkennen, setzt allerdings ein wenig Studium der Pädagogik, und sie überwinden können, einige Kenntniß der Didaktik voraus. Sich nicht darum kümmern, führt immer und immer zu disciplinarischen Niederlagen, die mit rigoröser äußerer Zucht noch nicht gut gemacht sind.

Der Lehrer wisse gut um die Kräfte und die Kenntnisse seiner Schüler, sonst wird er Geduld haben, wo er ungeduldig und dringend

werden müßte, und wird durch Wiederholungen und Breittreten ermüden und langweilen, wo er eilig vorbeigehen sollte, und wird am unrechten Orte dringlich und mürrisch und so ungerecht. Der Schüler muß den Lehrer in seinem Rechte fühlen, wenn auch nicht immer erkennen, wo derselbe unwillig und auch unmuthig und entrüstet wird, und den Lehrer muß dieser Unmuth und Unwille und diese Entrüstung auch immer an der rechten Stelle überkommen, wenn er nicht dem Schüler launenhaft oder in übermäßiger Langmuth gar als ein Verräther an der Wichtigkeit der Sache erscheinen soll. Ja auch nicht sich freuen und befriedigt erklären und loben und anerkennen und wie diese Beifallsgrade noch weiter hinabsteigen mögen, darf der Lehrer an falscher Stelle und bei unrichtiger Veranlassung, das führt zu der Titulatur: der D R . . . -. An solchen gefährlichen Stellen kommt er nur glücklich vorüber, wenn er um die Kräfte und die Kenntnisse seiner Schüler weiß. Je genauer er dieß weiß, für desto schlauer, im bessern Sinne genommen, gilt er vor seinen Schülern, und diese Geltung ist ein Mitwächter für die Jugend, der ihm oft den Beweis und die Ueberführung des Uebelthäters gewinnen hilft.

Der Lehrer disponire gut über den Stoff des Semesters und greife nicht unbestimmt hiehin und dahin wie die Grassiebe, welche hin und da eine Hand voll abrupsen. Er greift dann unwillkürlich nach den lockendsten Stellen, welche ihm volle Hände geben, zertritt das minder aufgeschossene Gras und die Unterrichtswiese ist verschimpft, und er erscheint als schlechter Wirth, wenn nicht gar als Miethling. Hin- und herschwanken, bald dieß bald das anfangen, an alle Thüren gleichsam anklopfen und keine aufthun, alle öffnen und in keine einführen, das erweckt in den Schülern das Gefühl, wie wenn der Lehrer nicht wüßte, wo er zu Hause wäre, oder als könnte er sein eigenes Haus nicht finden, und die Schüler taumeln oder träumen oder dufeln ihm nach und machen sich auch allerhand Thüren auf, um mit dem Geiste hineinzuschauen. Hat aber der Lehrer gut disponirt über sein Pensum, dann hat er für jede Stunde eine bestimmte Aufgabe, und ihre Lösung wird ihm wie ein dringliches Muß erscheinen, welche ihm selber nun eine feste Haltung, ein sicheres Schreiten nach seinem Ziele, ein energisches Einben nach Erreichung desselben und dadurch dem Schüler das Gefühl gibt, als habe er einen Mann voll Energie und Kraft vor sich. So ein Schülergefühl ist ein Sprachrohr, welches die mahnende und strafende und gebietende Stimme des Lehrers viel hörbarer macht.

Der Lehrer disponire gut über jede einzelne Stunde. Je mehr Ordnung, desto mehr Sicherheit, je mehr Sicherheit, desto mehr Erfolg.

Je mehr Erfolg, desto größere Willigkeit der Schüler; je mehr Ordnung, desto weniger Abschweifen, und je weniger Abschweifen, desto mehr Klarheit, je mehr Klarheit, desto größere Befriedigung der Schüler, und mit ihr ist die Flamme angezündet, welche die Zucht zu einer warmen macht. Kann die einzelne Stunde so disponirt werden, daß auch der Schüler das Ziel und den Weg dorthin und die Mühen auf dem Wege und Berg und Thal überschaut, dann sind auch leibliche und geistige Augen schon gefesselt, und manchem zuchtlosen Abschweifen ist gewehrt. Wird aber der Schüler bald hiehin und bald dahin gestoßen, wird er nur geführt wie mit verbundenen Augen, sieht er keinen Zweck von diesem Aufenthalte und von jenem raschen Laufen, so entwickelt sich daraus ein Unmuth, er bisweilen sogar, wenn er getadelt wird, sich brummend äußert.

Der Lehrer disponire gut über Fortschreiten und Repetition; jenes hält und dieses gibt ein Heimathsgefühl. Wer immer nur vorwärts lockt, ohne sich auf jeder Höhe nach dem zurückgelegten Wege umzuschauen, verliert die Heimath aus dem Auge, und die lustige Fahrt ins Weite macht aus seinen Schülern lauter neugierige Gasser, die ihren Lehrer als den Guckkastenmann ansehen, dem sie nur so weit folgen, als er noch neue Bilder aufweist, den sie verdutzt ansehen oder wohl gar auslachen, wenn er fordert, daß sie heute noch wissen sollen, was er ihnen gestern zeigt. Dieß Locken der Knaben von Feld auf Wiese und von Wiesen in den Hain &c., das ist ein Verlocken, was für die Zucht oft bittere Früchte trägt. Fortschreiten zu Neuem muß der Lohn sein für das Verbleiben am Alten — das ist Zucht am Unterrichte und in demselben. — Repetiren solcher Dinge, welche der Unterricht nicht weiter als Basis gebraucht, die also bloß als Abhörstoff dem Schüler erscheinen; Abhören solcher Sachen, an denen nur noch Zungenfertigkeit und schließlich auch keine mehr zu gewinnen ist, schläfert die Schüler ein und macht auch die Ohren gegen Ermahnungen und Ermunterungen dicke. An solchen Repetiren nun aber gar immer so ein wenig Neues anwerfen, ohne daß die Schüler recht merken, daß es ein Neues sei; unter das Heu frische Blumen streuen, welche die Schüler nicht erst in ihrer Frische genau sehen und in das Herbarium kunstgerecht zum Trocknen eingelegt haben: das macht zuletzt ein Gemengsel, welches weder Lehrer noch Schüler befreudigt, der frische Kalk fällt ab und die frische Blume geht in Fäulniß über. Mit den abgefallenen Brocken werfen die Vuben sich und mit den wulstenden Stengeln treiben sie Unfug. Läßt der Lehrer seine Schüler blaffen, wo er repetirt und warum — ohne es erst breit zu sagen — dadurch, daß er die Nothwendigkeit ihnen stets vorführt, und läßt er sie erkennen, wo er einen Schritt weiter gehen wolle: so gibt das nur Festig-

seit im Gange, die den Lehrer als einen klaren Mann erkennen läßt, der auch dann klar erscheint, wenn er mahnend zu den Schülern spricht.

Der Lehrer *accentuirt* gut. Wendet sich nun einmal unser Unterrichten vornämlich an das Ohr und wird es durch dieses im Besondern vermittelt, so verwende man es auch naturgemäß. Monotonie schläft ein und gibt mißmuthige Zuhörer, und eine Ueberreizung durch zu lautes Sprechen und ungehöriges Articuliren macht dicke Ohren, die denn auch schließlich gar nichts vernehmen als allenfalls noch Donnerworte der Zucht. Der Accent der Stimme sage, auf welchen Begriff der Schüler die Aufmerksamkeit bei der Frage zu richten habe; die *Modulation* derselben verkünde, ob nachzudenken und zu erwägen, oder ob nur zu reproduciren oder sich auf früheres zu besinnen sei; der *Tact* des Sprechens beruhige und dränge, halte zurück und treibe vorwärts; die *Stimmhöhe* sei der Ausdruck der gehobenen, freudigen und befriedigten wie der gedrückten, getrübten und unbefriedigten Stimmung des Lehrers. Die Stimme in der Frage wecke und necke, locke und weise ab, erhebe und beuge, ermuthige und demüthige, lohne und strafe. Die Stimme des Lehrers, der sie recht zu handhaben weiß, ist die Stimmgabel für das Instrument, was er spielen soll, die Classe nämlich, mit der er alle Saiten dieses Instrumentes zu der rechten Spannung aufzieht und zum rechten Einklingen einstimmt; sie ist die Zieh- und Zuchtgeißel, welche mit ihren Wellenschwingungen das innere Leben des Lehrers in das Herz des Schülers und der Classe hinein zittert. Ein Unterricht ohne Sang und Klang in der Stimme klingt wie das Rabenlied: Grab! Grab!

Der Lehrer *accentuirt* gut die verschiedenen Schritte seines Unterrichtes, man könnte auch sagen, er *interpungirt* gut. Der Schüler wisse ohne weitläufige Ankündigung und Ausrufertrommeleien, ob gelernt, verhört, nachgedacht, rückgeblift, vorwärts geschritten, begriffen oder gegriffen, gesucht oder mit dem Gefundenen und Begriffenen und Gegriffenen *ic.* nur Fangball gespielt werden soll. Wo sich dieß Alles wie an einem langen Bindsfaden aus dem Munde des Schülers und des Lehrers abhaspelt, da ist das Hängenbleiben nicht weit entfernt, denn den Strid hat man schon dazu gedreht, und wenn das Ganze, Classe und Lehrer, sich erst so umfädelt und eingesponnen hat, dann muß erst der Frühling kommen, der die Larve zum sichtlichen Leben weckt.

Der Lehrer *prépare* gut zunächst sich selber, und das ist denn schon gesagt, im Stoffe aber auch für die Methode, wie er dem Schüler den Gegenstand will nahe bringen, d. h. er habe überlegt, welche Vorstellungen er in dem Schüler geweckt und geläufig und klar und deutlich gemacht haben muß, um den Schüler weiter führen zu können, und so

präparire er sich dann demgemäß auch seine Schüler für jeden Schritt, den sie machen sollen; er habe überlegt, wie viel Vorstellungen seine Schüler wohl zugleich präsent haben können, um aus deren Vergleichung zu einem neuen Urtheile zu gelangen; er habe erwogen, einen wie großen Schritt der Schülergeist zu machen fähig sei und auf welche Stelle der Schüler fest austreten müsse, um einen sichern Sprung machen zu können, und dann präparire er sie für jeden Schritt und Sprung durch Aufklärung und Belebung und Befestigung der nöthigen Vorstellungen, und lasse dann erst schreiten und springen. Je besser er hiefür seine Schüler präparirt, je unfehlbarer sie dann seine Frage beantworten, desto mehr kennen oder fühlen sie sich von einer starken Hand des Lehrers geleitet, d. h. sie fühlen und erkennen sich in einer geistigen Zucht.

Der Lehrer präparire gut die Schüler für häusliche Aufgaben. Vor Allem ist es hier die Aufgabe eines Anfängers, der sich erst Auctorität erwerben will, ausß engste die häusliche Aufgabe an den Unterricht der Classe anzulehnen, ihr Gelingen und Mißlingen von seinem Unterrichten und der Theilnahme der Schüler daran abhängig zu machen, vorläufig nichts im Ungewissen zu lassen — ohne es ausdrücklich als solches zu bezeichnen — hier möglichst die Auskunft, welche ein Schulbuch geben kann oder auch ein guter Freund, zu umschiffen, oder ausdrücklich solches Rathserholen aus dem Buche als Absicht auszusprechen; hier sich dem Schüler mit seinen Gaben aufzudrängen, und so ihn mit seiner geistigen Zucht bis ins Haus und im Hause zu geleiten. Der freie Unterricht ist nicht für Anfänger im Lehren.

Der Lehrer präparire gut heißt demnach nicht, er mache den Schülern die Arbeiten recht leicht, nehme recht kleine Schritte, zerbröckle Alles in recht kleine Bissen, zerstoße und zerläue alle Speisen im Fragemörser, oder gebe Alles ihnen wie Medicin ein — solch ein Präpariren macht indische Kinder; sondern es heißt, er messe die Arbeit recht genau nach dem Maße der Kraft zu, so daß das Arbeiten eine Kräftigung wird. Wer zu viel Bescheid sagt auf Fragen, der hält den Fragenden für so beschränkt wie der Antwortende ist, und wer nicht ordentlich Bescheid sagt, der ist ungeschicklich oder unklar oder auch unwissend. So fühlt sich auch der Schüler vor dem ihm Bescheid gebenden Lehrer und er beurtheilt ihn gerade so, wie er vom Lehrer beurtheilt und genommen wird. Der Lehrer ist bei den Arbeiten der Schüler nicht Großknecht, sondern wirklich der Herr und Aufseher; er präparire gut heißt nicht, er thue die schwerste Arbeit vor, sondern reiche alle Hülfs- und Erleichterungsmittel und alles Handwerkszeug zur Arbeit dar. Wer das so recht abpassen kann, den sehen auch die Schüler als Herrn des Weinberges und als Aufseher bei der Arbeit an.

2. Wie der Lehrer seine Schüler muß zur Arbeit anhalten, um dadurch Zucht zu üben, ist zwar schon im Vorigen mitgegeben; indeß gibt es doch noch einige hieher gehörige Vorschriften, welche sich etwa dahin aussprechen lassen: a. er erzwingt Achtung vor dem Gegenstande; b. er wecke Eifer durch den Gegenstand; c. er erziele Wahrhaftigkeit in dem Gegenstande; d. er übe Sittlichkeit an dem Gegenstande.

Er erzwingt Achtung vor dem Gegenstande, daß er nie einen leichtfertigen Spaß mit ihm duldet und noch weniger spaßig oder witzig oder figlig in ihm sich bewegt. Es gibt und gebe im Unterrichte nichts Triviales, und es komme im Unterrichte nichts vor, was nicht des Ernstes werth sei. Jede Frage provocire diesen Ernst und jedes Antworten drücke in Haltung, Miene, Ton und Ausdruck diesen Ernst aus. Die Frage des Lehrers muß den Schüler mit dem Ernste erfüllen, und nie bleibe der Mangel desselben ungerügt. Den väterlichen Ton darf sich nur der erlauben, welcher bereits unter seinen Schülern väterliche Auctorität hat, und den witzelnden Ton sollte man sich nie erlauben; zum Späße ist der Schulunterricht zu ernst, und die Spaßmacher gehören auf andere Bretter. Wer mit solchen Mitteln die Herzen der Jugend gewinnen will, der verliert sein Spiel gewiß, und wenn äußere strenge Zucht diese innere Zuchtlosigkeit wieder gut machen soll, so ist das unverzeihliche Unzucht. Welcher Lehrer seinem Gegenstande nicht die Wichtigkeit abgewinnen kann, um seinen Schülern Achtung vor dem Gegenstande abzunöthigen, der erleidet mit der Zucht unfehlbar eine Niederlage. Der Lehrer dulde keine halben, unüberlegten, obenhin gegebenen, nur den Frager abfindenden und abweisenden und somit despectirlichen Antworten; er dulde keine muthwilligen Anhängel, und noch weniger die übermüthigen und aberwitzigen, ungehörigen Fragen. Sie müssen zurückgewiesen werden nicht als solche, welche den Lehrer nur turbiren könnten, sondern als solche, welche mit dem Ernste, den der Gegenstand erheische, im Widerspruche stehen. Die Achtung, so kann man sagen, welche der Lehrer für seinen Gegenstand erworben, die hat er schließlich für sich gewonnen. Wer umgekehrten Weg einschlägt, geht irre. Er dulde ferner kein Trödeln, Ziehen und Zerren, sondern fordere bestimmte, klare, auf die Frage passende und eng auf die Frage beschränkte und durch sie begrenzte Antworten und erzwingt so ein scharfes Achten auf seine Frage, eine Achtung vor seinem Worte. Wer es nicht thut, mit dem gehen die Schüler los zu sagen bald durch, und der Zügel der äußern Zucht hält die unbdigen Bursche nicht auf. Er spreche kein Wort unnütz und lasse jedes von ihm gesprochene Wort auffassen, und wenn es irgendwie wieder verwendbar ist, auch einprägen oder doch wiederholen, d. h. er suche seine

Stunden zu Lehrstunden und Lernstunden für die Schüler werden zu lassen, so daß die Schüler zu der Erkenntniß kommen, der Unterricht lehre und höre nicht bloß ab, der Lehrer sei Lehrer und nicht das Schulbuch. Um das zu können und zu erreichen, fordere er immer laute wie bestimmte Antworten, damit jeder Schüler zu einem Mitlehrer werde durch sein Vorsprechen und sich zu dieser That auch verpflichtet erkenne und in dieser Verpflichtung einen innern Antrieb habe, und so die Schüler nach und nach zum Bewußtsein eines gemeinsamen Thuns kommen. So fordert denn der Lehrer nicht mehr dieß und das um seinetwillen, aus einer Willkür und Laune, sondern aus Interesse für die Schüler; und der Schüler, welcher bequem antwortet, lässig aufmerkte, halb nur wiederholt, unklar wiedergibt, gedankenlos nachspricht oder des Lehrers Wort verstümmelt, der begeht — und das muß ihm gesagt werden — eine Schuld nicht an seinem Lehrer, sondern an seinen Mitschülern. Je lebhafter der Lehrer dieß Bewußtsein eines gemeinsamen Thuns aller Schüler weckt, desto mehr hat er die Classe in der Gewalt der Zucht, denn er bedarf schließlich nur eines Zügels für die ganze Masse. Wenn sich der Lehrer dieß Ziel steckt, so wird er selbst bewahrt bleiben vor allerhand Ausweichungen und geistigen Spaziergängen und vor dem sich Verlieren in unwichtigen Dingen, und vor Ungehörigkeiten; er wird die bestimmte Sprache in Erklärung und Frage gewinnen; er wird lernen, den Umfang seines Vortrages und den Inhalt seiner Fragen richtig bemessen; er wird behütet werden vor dem sich zu tief Einlassen mit dem Einzelnen und vor dem sich zu weit Ergehen im Einzelnen und — wird wissen, wie weit er mit jedem einzelnen Schüler und mit der ganzen Classe ist. Er wird lernen, was es heiße: immer sei die ganze Classe gesagt und doch habe immer nur ein bestimmter Einzelner die Antwort zu geben. Dieß Arcanum der Zucht im Unterrichte kann nicht genug studirt werden, denn von dessen Verwendung hängt der Geist der Classe und zuletzt im weitern Sinne der Geist der Schule ab.

Noch sei es erlaubt, eine Warnung auszusprechen: wenn die Schüler in ihren Antworten den Gedanken oder die Regel oder sonst irgend etwas verwirren, dadurch, daß sie falsche oder halb richtige oder unvollständige oder zu weite etc. Antworten geben, und wenn nicht mindestens die dritte Antwort eine vollkommen richtige ist, dann wolle der Lehrer nur nicht durch weiteres Fragen die Sache wieder zurechte rücken — ein grandioser Fehler der beliebten catechetischen oder heuristischen Methode —, sondern er breche er ab, und beginne entweder nochmals seinen Vortrag, falls er seine Fragen an denselben anlehnten, oder er beginne wieder mit seinen ersten Fragen, wenn er überhaupt fragend fortgeschritten ist.

Solches Umherflarren in den von den Schülern gebrachten unklaren Vorstellungen entwürdigt den Unterrichtsgegenstand und den Unterricht und führt schließlich zur geistigen Zuchtlosigkeit und zur Zerfahrenheit der Classe. Gelingt es ihm zum zweiten Male auch noch nicht und auch noch nicht zum dritten Male, so mache er unerbittlich zum vierten Male denselben Weg, und lasse sich durchaus nicht mit einem erträglichen Resultate genügen. Dieß Nachherereirciren der ganzen Classe, so könnte man es nennen, gibt ihm die nöthige Entrüstung um der Sache willen, und übt eine Zucht, die für die Zukunft von guten Folgen ist. Gelingt es gar nicht, dann hat der Lehrer einen Fehler gemacht und sobald er das merkt, so lege er die Sache bei Seite so lange, bis die Schüler etwas den Irrgang, den er sie geführt, vergessen haben und nehme dieselbe erst wieder bei gelegener Zeit auf oder lasse sie ganz fallen. Ein Nichts ist besser als das Halbwahre und Schielende, und keine Einsicht ist besser als die Scheineinsicht.

Dieselbe Warnung gilt auch für den Stoff, der rein gedächtnismäßig aufgefaßt werden soll. Ist durch des Lehrers Unachtsamkeit oder durch unrichtige Beurtheilung, indem er beim Abhören zu oft auf gute Schüler stieß, oder auch durch Unerfahrenheit desselben der Lernstoff zu großer Menge angewachsen und findet sich nun hernach eine große Unsicherheit und Verwirrung, und wird er nun inne, daß durch ein zweimaliges und dreimaliges Wiederaufnehmen der Lectionen die gewünschte Sicherheit nicht erreicht ist, und merkt er nun eine Gleichgültigkeit, Theilnahmllosigkeit und Schläfrigkeit der Schüler in der Wiederholung, dann gibt es keinen andern Ausweg, als diese Partie erst wieder vollständig vergessen zu lassen und andere Partien des Unterrichtes erst vorzunehmen, und ihnen vorsichtiger zu Werke zu gehen, an ihnen seinen Schülern die Anschauung eines prompten Wissens erst wieder zu geben und die Freude und Befriedigung darin zu wecken, und dann erst wieder die mißgünstige Partie vorsichtig aufzunehmen. Er braucht es dann nicht zu sagen, die Schüler merken die Züchtigung selber, und besonders dann, wenn er nun unerbittlich strenge auf jedem Schritte genaues Wissen fordert.

Wer seinem Unterrichtsgegenstande nichts vergibt, der hat sich als Lehrer auch nichts vergeben, so lautet der Spruch. Wer aber das Recht seines Gegenstandes von dem auf ihm liegenden moralischen Gewichte will erworben wissen, der will Feigen von den Disteln und Trauben von den Dornen lesen. Des Lehrers Gewicht sei das moralische, und namentlich gilt dieser Spruch dem Anfänger. Wer fremder Hülfe hierin bedarf, der ist schon hilflos und möchte es auch lange Zeit wohl bleiben.

Diese Achtung vor dem Gegenstande wird der Lehrer wesentlich

dadurch verstärken, daß er auch bei etwaigen schriftlichen häuslichen Aufgaben sorgfältig über gute Handschrift, Sauberkeit, schöne Anordnung nach vorgeschriebener Form achtet. Eine sorgfältige Correctur von seiner Seite ist für den Schüler der thatsächliche Ausdruck des Gewichtes, den der Lehrer auf den Gegenstand legt. Möchte das doch nicht so oft übersehen werden! Der Schüler ahmt nur nach. Wo der Lehrer nun nicht achtet, da achtet auch der Schüler nicht. Durch Vorpredigen und Ermahnung und Bestrafung führt man solches Achten und solche Achtung, die da Zucht und Züchtigung ist, schwerlich herbei.

Der Lehre wecke Eifer durch den Gegenstand. Freilich sollte wohl der Satz heißen: er erwecke das Interesse. Doch dazu gehört mehr, und es ist in einer Schule nicht das Werk des einzelnen Lehrers, sondern erst der Zusammenwirkung aller Mitlehrer und des ganzen Collegii, und noch weniger ist es eine von Anhängern erfüllbare Aufgabe. Mögen sie sich immerhin erst mit der geringern Aufgabe genügen lassen, um sich für die höhere Aufgabe zu befähigen. Der Eifer ist mehr nur ein momentaner gleichsam localer Zustand, während das Interesse ein bleibender ist.

Dieser Eifer werde nicht geweckt durch die künstlichen Reizmittel, da sind Certiren in der Classe oder ins Lob- und Tadelsschreiben, oder sonstiges Auszeichnen der Eifrigen und Benoten der Schläffen und Verlorenen. Solche Mittel sind Nothbehelfe, welche gerechtfertigt sein mögen dem Spruche: Noth kennt kein Gebot; die aber auch nur so viel Wahrheit haben als dieser Spruch. Es werden falsche Motive untergelegt, welche nothwendig auch auf falsche Fährten führen und schließlich der Lehrer nicht minder als den Schüler täuschen und verführen. Es kommt zum Spiel, worin wie bei allen Spielen der Zufall oder das Glück gar viel entscheidet. Selbst der viel empfohlene und als einziges Mittel gepriesene eigene Eifer des Lehrers für seinen Gegenstand ist nicht ausreichend, um zur Zucht der Classe zu gelangen. Man nimmt doch gar oft Lehrer und namentlich jüngere Lehrer wahr, welche in stülpigem Eifer für ihren Gegenstand sich vor der Classe abheben und die zuchtlose Classe vor sich haben, die sich an dem Lehrereifer schon satt gesehen hat, und nun ihre eigenen Wege wandelt. Zeigt sich nun nicht neben diesem Eifer sogar noch ein Ringen des Lehrers mit dem Gegenstande selbst oder der Unterrichtsform, dann ist der Gegensatz zwischen Lehrer- und Schülerzustimmung und Geltung öfters nahe an der Grenze streifend. Wohl ist nichts zu beginnen, wenn dem Lehrer der Eifer und darum auch das Eisern fehlt; aber dieser Eifer treffe nicht den Gegenstand und gehe nicht aus ihm hervor, sondern treffe die Schüler und gehe aus Interesse an ihnen hervor. Wie er den Gegenstand an

den Schüler heran und wie er den Schüler in den Gegenstand hinein bringen wolle, das sei der Drehpunct des Eifers und Eiferens. Ohne ein wenig Studium der Pädagogik und Didaktik, ohne ein Nachdenken über Methodik geht das freilich nicht. Die Praxis ist ein mühsamer Weg, der über manche Irrwege und Klippen und durch mancherlei Schiffbrüche nur erst und öfters auch gar nicht zum Ziele führt. Darum können hier nur einige oberflächliche Winke gegeben werden für die ersten Anfänger. Zunächst: was der Schüler oder ein Schüler in der Classe in dem Gegenstande thun kann, das thue nicht der Lehrer, darum bereite der Lehrer den Unterricht so vor und leite ihn so, daß recht viele Schüler in demselben recht viel thun können; er lasse den Schüler wirklich auch zur Erkenntniß und zum Genusse darüber kommen, daß die That seine sei, und bringe solche That zur Anerkennung vor den Mitschülern, und das nicht durch Beloben und Anpreisen, sondern durch Verwenden und Verwerthen. Er mache den, der gut gelernt, gut aufge merkt, gut nachgedacht hat zum Vorsprecher für die Zurückgebliebenen, er ernenne den sicher fortgeschrittenen zum Helfer und Einüber der Unsichern und Schwerfälligen; er ernenne den Klaren und Sichern zum Corrector der Unklaren und Faselers; er benutze die gute Antwort als die des bestimmten Schülers zum weiteren Fortschreiten. Andererseits lasse die Schüler hie und da sich in Nebenpartieen des Unterrichtes selbstständig ergehen und Freude am selbstständigen Thun gewinnen, und suche wenn irgend möglich auch solches Thun für den Classenunterricht nutzbar zu machen. Er stelle, wenn es irgend möglich und wo es irgend thunlich ist, die Schüler selber zu Wächtern über das Richtige und Unrichtige und suche in solchem Wächteramte die möglichste Mannigfaltigkeit und die vielseitigste Betheiligung zu erzielen. In allen Schülern suche er auf jeder Stufe und nach jedem Schritte zum Bewußtsein eines wirklichen Fortschrittes im Wissen und Erkennen zu bringen. Das gilt Eifer, wenn diese Erkenntniß eine Wahrheit ist. Kurz, der Lehrer erhebe sich so weit als möglich durch seine Schüler und bringe die Schüler in Schweiß und spare die eigenen Schweißtropfen. In selbst das Frageamt in dem Abhöregeschäft kann und mag er seinen Getreuen anvertrauen, und hat er die rechten gefunden, so wird es die strengen Richtern nicht fehlen. Je mehr der Lehrer nur gleichsam hinter den Coulissen steht und doch die Maschinerie des Unterrichtes in gehörigem Gange erhält, desto besser wird die Zucht in seiner Classe sein. Wo der Lehrer selber gar viel thut und spricht, da verdröhnt er sich die eigenen Ohren und hört das Geflüster der Plauderer nicht mehr, und wo der Lehrer gar geschäftig ist, da sieht er nicht mehr die Spielwerke der Zerstreuten.

Der Lehrer erziele Wahrhaftigkeit in dem Gegenstande. Es ist ein wohl verzeihlicher Fehler der Anfänger, sich durch den Schein und die Scheinaufmerksamkeit und das Scheindenken der Schüler täuschen zu lassen. Ihm wird mit Fragen zugelegt, als läge den Schülern recht daran, seinem Willen gemäß die gestellte Aufgabe zu erledigen; Erkundigen über dieß und das und dabei eine Art vertraulicher und dreister Annäherung an den Lehrer versteckt oft schon ein zum Besten haben, was mancher Lehrer erst zu spät merkt; Nebenfragen wohl gar mitten im Unterrichte geben nur zu leicht den Schein eines gründlichen Erwägens und tiefen Eindringenwollens; näheres Fragen über das eben Gesagte Wünschen von nähern Explicationen über das eben Vorgetragene erwecken den Schein eines Strebens nach Klarheit. Hier liegen für Anfänger die gefährlichen Klippen seiner Zucht, und manche haben wirklich an ihnen Schiffbruch gelitten und diese waren nicht die schlechtesten. Ihnen fehlte das psychologische Kenntniß, sie konnten nicht die Wahrheit und den Schein unterscheiden. Es gibt hier keinen andern Rath, als jede solche Frage geradezu mit Ernst abzuweisen und sich auf den Unterricht zu beziehen; oder auch zu antworten, aber dann jedesmal hinterher dem Fragenden nachzuweisen, daß er sich als einen solchen bekunde, der nicht genug aufmerksam gewesen sei; dann aber, wenn er wirklich durch solche Fragen darauf geführt wird, unklar geblieben zu sein, dann sich mit der Antwort sogleich an die ganze Classe zu wenden. Mit solchem Zurückweisen und solchem Antworten signalisirt er die Fragenden alsbald in der Unwahrhaftigkeit, die ein Wissenwollen erheucheln und ein Können nicht wollten.

Eine andere Gefahr für die rechte Zucht liegt in dem Streben vieler Lehrer, ja ganzer Classen, mit den Antworten und Arbeiten nur den Schüler zufrieden zu wollen ohne alle Betheiligung an der Sache. Wenn der Lehrer nur mit ihrer Antwort zufrieden ist, dann sind sie es auch, ihr ganzes wissenschaftliche Gewissen wird gleichsam in den Lehrer gelegt. Wie schön dieß auch von einer Seite betrachtet sein mag, indem es darin eine Art Hingebung, eine Anerkennung der Auctorität des Lehrers und ein Verhältniß wie zu dem Vater ausdrückt: so liegt dennoch darin eine nicht geringe Gefahr, die der Anfänger nicht überall gleich erkennt, und die auch ganze Schulen nicht immer ganz vermeiden, welcher hoch belobten Praktiker am meisten ausgesetzt sind. Zunächst merken die Schüler dem Lehrer bald sein Stiefpferd ab und setzen sich mit ihm auf; sie erkennen bald heraus, womit und wodurch sie ihn leichtlich können oder leicht wieder versöhnen — hier tiefer in die Praxis zu gehen, verbietet die Rücksicht auf anerkannte Lehrauctoritäten —; sie

merken es ihm bald an, welche Formen sie inne halten müssen, um Lehrer das Urtheil über eine rechte Thätigkeit von ihrer Seite zu werben. Doch noch mehr. Solches Bestreben, nur dem Lehrer genügen zu wollen, wirkt neben andern Ursachen wesentlich auch mit zu dem Lernen für Zeit des Abhörens, zu dem Greifen nach allerhand unerlaubten Hülfs- und Hülfsmitteln, zum Betreten der Täuschungen und Betrügereien. Diese Unwahrheiten werden nur bekämpft, wenn der Lehrer immer die Sache und nicht sich im Auge behalten läßt, wenn er nicht Arbeit für sich und eine Antwort gemäß seiner Meinung, sondern Arbeit in der Sache und eine Antwort aus der Sache heraus fordert. Diese Wahrhaftigkeit in dem Gegenstande ist eine geistige Zucht, sich um so wirksamer erweist, da auch der Lehrer sich darunter anstrengt und macht schließlich den wesentlichsten Theil der sittlichen Bildung aus, welche durch den Unterricht als solchen zu gewinnen ist.

Eine mehr auf der Hand liegende Unwahrheit liegt in dem Ermühen der Schüler, sich vom Lehrer fragen zu lassen. Sie erheben damit Theilnahme am Unterrichte und wollen den Schein erwecken, hätten sie vor Andern die Aufgabe gut erlernt oder vor Andern geübt. Läßt sich der Lehrer von solchen Vordringlingen gar sehr leiten, so läuft er Gefahr, mit seinem ganzen Unterrichte Schiffbruch zu leiden und die Lüge mehr oder minder zu privilegiren. Hier gilt es nun, denjenigen, welche sich so vordrängen, unerbittlich zu richten und zu zurechtzuleiten durch offenes Ausprechen und Bezeichnen ihrer Heuchelei: doch mit ja Milde walten lassen, so mahne er sie ernstlich, sich erst besser zu prüfen, ehe sie sich so zu einer Prüfung durch den Lehrer vordrängen. Schonungslos decke er jede Ungenauigkeit, Unsicherheit, Haltlosigkeit, Verwirrung und Unklarheit zc. auf, und lasse keine Entschuldigung, keine Beschönigung gelten, sondern enthülle unbarmherzig wieder die Lüge.

Aber auch der Lehrer übe Wahrhaftigkeit in dem Gegenstande. Er brauche ihn nie zum Ergötzen der Schüler, sondern immer zur Arbeit, und das Ergötzen liege immer in der gewaltigsten Arbeit. Heiße nicht das halb Treffende schon treffend und das beinahe Geringe schon genügend und die theilweise Einsicht schon ein Verstand der Sache. Kann er nun einmal nicht das Gewünschte erreichen, so thue er nicht, als sei es erreicht, sondern er lege die Arbeit als unvollendete mit Behmuth bei Seite. Die unklar gebliebene Stelle sei es aus Schuld des Lehrers oder der Schüler — oder die ungeliebene Regel, der unklar aufgefaßte Gedanke zc. heiße unklar, werde nicht verlegen überhüpft oder überstolpert oder überhustet.

gelte der Muth des Lehrers, seine Ohnmacht, deutlicher werden zu können, offen zu gestehen. Die Zucht der Wahrhaftigkeit, die er in solchen Fällen gegen sich selber übt, gibt ihm auch die gleiche Zuchttruthe gegen die Schüler in die Hand.

Endlich übe der Lehrer die Sittlichkeit an dem Gegenstande. Es mögen unter dieser Ueberschrift einige Zuchtregeln zusammengedrängt werden. Wenn der Lehrer allen Schülern eine Aufgabe für eine bestimmte Stunde gibt, so höre er sie auch allen ab; nicht höre er sie ab als ein Polizist oder Criminalrichter, der nur die Säumigen und Pflichtvergeffenen ermitteln, sondern als der, welcher allen Schülern gerecht werden will. Sie haben für die Stunde alle gelernt, so sollen auch alle gehört werden (siehe die häusliche Aufgabe). Wenn der Lehrer sein Urtheil ausspricht, sei es in Mienen, Worten, Zeugnissen, so sei es nie und nie bemessen nach den Leistungen und Kenntnissen — dieß wußten sich wohl manche Lehrercollegien gesagt sein lassen —, sondern nach dem Maasse der darauf verwandten Kraft. Nicht das Wissen und die Kenntnisse seien das Gold, welches der Unterricht zu gewinnen hat, sondern die Anstrengung der Kraft, der ernste redliche Wille, die Ausdauer, Treue, Gewissenhaftigkeit. Der Lehrer weise dem Schüler auf allen Stegen und Wegen nach, daß der Aufenthalt, den seine Unachtsamkeit beim Unterrichte macht, die Verwirrung, die seine Unklarheit, die Wiederholung, welche seine Unaufmerksamkeit, der Unmuth des Lehrers, den seine Trägheit hervorrief und erzwang, daß alle diese Dinge nicht ein Schade bloß für ihn sei, den zu tragen ihm allein zukäme, sondern daß sonach eigentlich Niemanden kummere, sondern daß darin eine Verfündigung gegen seine Genossen sei. Der Schüler begreife durch den Lehrer, daß es kein Schulvergehen gibt, welches nicht ein Unrecht an Mitschülern zugleich zur Folge hätte. Er schiebe dem Schüler, der zum Unmuth reizte, offen die Schuld zu, wenn ob solches Unrechtes kleine Vergehungen eines Genossen herber gerügt werden. Alle Ermahnungen, Erinnerungen, Warnungen, Drohungen, Bestrafungen seien immer dem Einzelnen gelten, nie ins Blaue hinein gesagt und gedroht, aber sie müssen alle ohne Ausnahme so gegeben werden, daß die ganze Classe sie vernimmt, und sie mehr oder minder dem Ganzen geltend hingenommen und verstanden wird. Die kleinen Bestrafungen, wenn sie nicht absichtlich unter vier Augen vorgenommen werden sollen, die kleinen Rügen so unter der Hand, die kleinen Genz- und Jagdhiebchen — man verzeihe den Ausdruck — schwächen hienieden das Sittlichkeitsgefühl ab und machen dickhäutig. — Der Lehrer maße sich nicht eine erziehende Macht an, wo er noch im

Kämpfe mit seinen Schülern steht um die Anerkennung seiner Auctorität; er kämpfe für seinen Unterricht mit aller Energie; kämpfe Alles nieder, was diesen stört oder auch nur hemmt; beseitige Alles und Jedes, welchen schönen Namen es auch haben möge, was dessen Ernst beeinträchtigt; halte Alles fern, was auch nur im Entferntesten denselben unterbrechen könnte. Hat er diesen Kampf mit Umsicht und unerbittlich geführt, und hat er das so aufgeräumte und gesäuberte Feld nun auch durch guten Unterricht bestellt, dann wird aus der Furcht vor ihm bald die Achtung keimen, und die Liebe zu ihm als Blüthe treiben, deren Frucht die Erziehungsgewalt ist.

Die Pflege des Geschmacks und kunsts geschichtlicher Studien als Bildungsmittel der Jugend.

Von Dr. W. Buchner in Oppenheim.

I.

Gast fürchte ich und vielleicht mit Grund, der praktische, mit den Zuständen unserer Gymnasien bekannte Schulmann wird unglaublich lächeln, wenn er die Worte der Ueberschrift liest; er wird einen Unterricht, welcher sich die Geschmacksbildung, die Kenntniß vaterländischer Kunstgeschichte zum Ziele setzt, wenn auch nicht für unausführbar, doch für unersprießlich halten. „Was wird unsern Gymnasien nicht alles zugemuthet? denkt er. Sind sie nicht bereits mit einer Ueberfülle von Lehrgegenständen belastet? Werden unsere Schulen nicht noch mehr zu jener allgemeinen encyclopädischen Bildung hingeführt, welche zur Charakterlosigkeit unserer Zeit mehr als genug beiträgt?“ In gewisser Weise hat der Sprecher ganz recht. Welcher Lehrer kennt nicht die Zustände unserer Schulen, weiß nicht, wie jenes Ueberladen mit Speisen aller Art der Jugend den Magen verdirbt, wie dieses Alles — und Nichts Besseres, dieses Herumkosten und Naschen in Sprachen und Wissenschaften uns viel Unheil gebracht hat, mehreres bringen wird. Jeder Lehrer kennt die Selbstgerechtigkeit, den absprechenden Dünkel, mit welchem unsere Gymnasialjugend allzuhäufig zur Universität hinübergeht, Eigenschaften, die mit aus jener encyclopädischen Bildung müssen hergeleitet werden. Es ist nun hier nicht die Rede davon, wie jenen Mängeln abgeholfen werden möchte, die mit den Fehlern unserer Zeit und unseres Volkes gleiche Wurzel haben. Auch hier muß die Schule wirken durch Erweckung nationalen Gefühls, durch Stählung des sittlichen Willens, durch Gründung gediegener Charaktere. Und diese Rücksicht ist unter Anderen gewesen, welche mich einen Unterricht in deutscher Kunst, eine Hinweisung auf unser wunderbares Nationalleben in diesem Gebiete für überaus heilsam halten läßt: diese Rücksicht wird mir vielleicht auch manchen gewinnen, welcher anfänglich als Gegner meine Ansicht zu bespötteln wohl Lust tragen möchte. Es wird vor allen Dingen die Darlegung dieser Ansichten und dann eines gewissen Lehrplans angenommen, demgemäß das Ganze sich einrichten läßt; ich werde den Nachweis versuchen, wie ein solcher Unterricht, vernünftig geleitet, ein innerlicheres und ernsteres Leben des Geistes zu erwecken vermag.

Wie oft habe ich als Schüler die schallenden Säle der Museen durchschritten, bald bei den Gemälden verweilend, bald zu den Antiken mich wendend. Aber der Genuß war kein befriedigter; unruhig, unbewußt schweifte das Auge von einer Tafel zur andern, von Statue zu Statue; bald eintretende Ermüdung und Abspannung kürzte das unverständene Beschauen rasch ab; nirgends eine klare beruhigte Anschauung, nie wollte aus dieser erdrückenden Menge einzelner Gegenstände sich leitender Gedanke, eine lichtvolle Uebersicht gestalten; in chaotischen Wirrniss liefen die Werke und Meister durch einander, in Stoff und Gedankenweise ihrer Darstellungen grundverschieden, sich unzählige Male widersprechend, viele schön, noch mehrere unwillkürlich abstoßend. Wie diese Gegensätze vereinigen und überwältigen? Wie dankbar wäre ich damals dem gewesen, welcher mich in die Kenntniß dieser herrlichen Schöpfungen eingeführt hätte, der mich gelehrt hätte, dem historischen Faden folgend, dieses verwirrenden und doch so anziehenden Stoffes Meister zu werden.

Es ist eine sonderbare Erscheinung, daß unser ganzes Zeitalter der Kunst eine so auffallende Ausnahmestellung gewährt, wie es Leo in seiner Geschichte von Italien treffend andeutet: „Uns erscheint die Kunst gar zu leicht als Nebenzweck, als eine Art Zierpflanze, als ein Zuthatartikel des Lebens, und wir bekunden dadurch nur, daß unserer Zeit im Allgemeinen jenes Vermögen und jenes Bedürfnis verschwunden ist, welches die Kunst ins Dasein rief.“ In den unendlichen Reichthümern seiner Plastik und Architektur entwickelte das griechische Volk seinen Kunstberuf; nicht als oberflächliche Zierden dienten jene dem öffentlichen Leben des edeln Volkes, sondern sie waren der lebendigste und geistigste Ausdruck des Nationalgeistes; sie entstanden in zweck- und zwecklosem Drang zu schöner Gestaltung des inneren Lebens auch in äußerlicher Form, wie die Waldesblume aufsprößt, ohne von Menschenhand gesäet zu sein. Wenn das religiöse Bedürfnis des Mittelalters riesige Münster in die Lüfte steigen ließ und die Gotteshäuser mit dem vielfältigsten Schmuck der Farbe und Bildnerei ausstattete, so geniesst es in instinctiver Thätigkeit dem Triebe, welcher für die tiefsten geistlichen Ideen auch eine entsprechende äußere Darstellung suchte und in jenen geheimnißvollen farbenglühenden Domen fand. Unser Zeitalter aber hat jenen Drang verloren in dem Getriebe des gewöhnlichen politischen und socialen Lebens, sowie die gegenwärtige Erde sich nicht mehr der üppigen Zeugungskraft früherer Jahrtausende erfreut. Für die abgekühlten abgeklärten Ideen und Gefühle unserer Tage bedürfen wir nicht mehr des künstlerischen Ausdrucks, und das unsichere Wählen

Taaten in unserer Kunstthätigkeit zeigt gerade, daß dieselbe uns nur äußerlich als eine gemachte, nicht aber gefühlte gegenübertritt, daß sie nicht mehr der unwillkürliche Ausfluß unseres geistigen und nationalen Lebens ist. Dieß ist eine Thatsache, die wir bedauern mögen, deren Gründe aber nicht allzuschwer aufzufinden sind. Die unermessliche Menge von Bildungselementen, die wir nach und nach aus Ost und West, aus dem classischen Alterthum wie aus dem christlichen Mittelalter aufgenommen haben, vermochten sich noch immer nicht mit dem ursprünglich deutschen Volksgeiste und Gemüthe zu einem reichen vollkommenen Ganzen zu gestalten. So wogen sie denn in einem gewaltigen Widerstreit der Kräfte gährend und ungeeinigt auf und ab. Die höchste Stufe der Entwicklung des italienischen, spanischen, niederländischen Volksgeistes sehen wir auch durch eine volle kräftige und durchaus eigenthümlich sich gestaltende Kunstblüthe jener Völker vertreten. Wir Deutsche haben eine solche im Mittelalter allerdings besessen; wann aber wird die Zeit kommen, in welcher unsere Kunstthätigkeit wieder absichtslos unser Nationalwesen darstellt?

Eine schlimme Folge hat diese so oft unnatürliche und gezwungene Richtung unserer Kunst gehabt. Nicht heimisch in einer Welt, deren Schöpfungen nichts Handliches und uns Eigenes boten, haben wir uns häufig in eine Flachheit und Schwächlichkeit des künstlerischen Bewußtseins verirrt, die oft kläglich zu Tage tritt. Der Mangel einer wirklich volksthümlichen Kunst rief jene Seichtigkeit des Kunstgeschmacks hervor, welche dem aufmerksamen Beobachter so häufig störend entgegentritt. Nun ist zwar nicht zu läugnen, daß das einzige Mittel zur Erweckung eines reineren Geschmacks das Ausblühen und die emsige Pflege einer nationaldeutschen Kunst sein wird, welche schön und gewaltig zugleich ihr Höchstes und Herrlichstes unserem Volke vor Augen stellt, nicht mehr aus den Gedanken- und Gefühlskreisen anderer Völker Herbeigebrachtes, sondern die tiefsten Schätze deutschen Gemüthes. Dann wird die Kunst nicht mehr in fremder Höhe einsam stehen, sie wird lebendig und warm werden und in die fröhlichen Menschenkreise herabsteigen. Doch immerhin wird es Aufgabe sein, schon jetzt ihr entgegen zu gehen, dem reineren Geschmack die Wege zu bahnen, unserer Jugend gleichzeitig das Verständniß der bereits dargebotenen Kunstschätze zu öffnen. Kein Mittel erscheint dazu passender, als in das bildsame Gemüth der Jugend die heilige Scheu vor der Herrlichkeit ächter Kunst zu legen, jene Scheu, die allein zu innigem Verständniß hinleitet, schon frühe auf die besten Kunstwerke aufmerksam zu machen und so schon den Sinn der Jugend für jene klare und sinnige Kunstbetrachtung aufzuschließen, welche

wir so oft vermiffen, wie sehr fie auch zur fchönen Vollendung der menfchlichen Perſönlichkeit erforderlich fein mag.

Geht nicht diefe Kunftübung über den Kreis der Schule hinaus Wohl nicht, wie mir fcheint, wenn fie richtig geleitet und beſchränkt wird. Man hat in neuerer Zeit und mit großem Recht in der Schule die Anſchauung mit gutem Erfolg wieder zur Ehre gebracht. Aber kann der Anſchauung ein wirkſamerer und ſchönerer Boden geboten werden als auf dem Felde der Kunſt, zur Geſchmacksbildung? Hier hat die Jugend runde lebendige Geſtalten vor ſich, die ſie von Anfang intereſſiren. Auch traut man der Jugend gerade in dieſer Beziehung vielſa zu wenig zu. Sie hat ein gewiſſes angebornes Tactgefühl, welche richtig geleitet und unterſtützt, ſie leicht zur Erkenntniß des Richtigen und Schönen führt; ihre Betrachtung wird bei der Beurtheilung eines Kunſtgegenſtandes zwar öfter am Aeufferlichen und Einzelnen hängen bleiben, aber auch mit reiferen Jahren von ſelbſt zum Innerlichen und Geſammten weiter ſchreiten; ſie beſitzt eine natürliche Abneigung gegen das Ungeſunde und Unreine, welche durch richtige Führung ſich noch tiefer begründen läßt. Es äußert ſich die Luſt der verſtändigen und künſtleriſchen Betrachtung erſt am Einzelnen, anfänglich nicht ſelten falſch und abenteuerlich; aber ſie wächst und reift mit der Ausdehnung des Blickes. Eine ſolche Vorübung, wie sehr würde ſie das körperliche und geiſtige Auge ſchärfen und allgemach hinführen zu klarer Kunſtbetrachtung und bewußtem Verſtändniß!

Ein ſolches Studium würde auch ein überaus anregendes und belebendes Ergänzungsmittel des hiſtoriſchen Unterrichts ſein. Die Wichtigkeit deſſelben für die klare und lebhaftere Auffaſſung der Geſchichte ſpringt in die Augen. Drei Bücher Livius auf den Palaſttrümmern von Aventin geſehen mit dem Blick auf die Hügel und den gelben Tiber ſie geben uns ein überwältigendes Bild von der einſtigen Kraft und Größe des römischen Volkes, wie es ein paar Duzend deutſche Copypendien in der Studirſtude nicht thun werden. In den engen Mauern und ſchallenden Gaſſen, zwiſchen den Palaſt- und Kirchenbauten alter Reichſtädte, wie Köln, Nürnberg, Augsburg ꝛc. entzündet ſich ein anderer Geiſt der Kraft und Mannheit, als in den breitſtraßigen ſchmutzigen Neuſtädten, den Bildern einer matten Zeit. — Mit welchem Blick die Geſchichte tritt unſere Jugend ins Leben? Die Geſchichte der Griechen dieſes edelſten und geiſtvollſten aller Völker, das mit der üppigen Schnellkraft der Jugend die Tiefe und den Ernſt des Mannes verbunden man bietet ſie in leichten Anekdoten den Kindern dar. Wie viele, die prunkend auf die Hochschule geſchickt werden, ahnen die überſprudelnde

Benialität dieses Volkes, daß sie nur aus Cornelius Nepos kennen? Wer lehrt sie, im herrschenden Zeus, dem schönen Apollo, der reinen Aphrodite einen Hauch vom Geiste des Alterthums zu spüren? Das riegerische wogende Treiben der römischen Republik sagt dem raschen Knaben schon mehr zu: er erkennt sich mit Freude in dem kämpfenden und ringenden Geschlechte wieder; aber in den meisten Fällen wird er wohl die Kriege, Schlachten und Friedensschlüsse an den Fingern herzählen, nicht entfernt aber einigermaßen gediegene Rechenschaft geben können von den Vor- und Rückschritten der Verfassung, von der Entwicklung der Cultur und Litteratur, oder gar von der römischen Kunst. Auch in der römischen Geschichte wird allzusehr durch den herkömmlichen Anekdotenstrom gesündigt und der Jugend ganz falsche Begriffe mitgetheilt. Es ist freilich das römische Volk kein Kunstvoll: es übertrug seine Kunst von den Fremden, von Etruskern und Griechen; aber es muß zugestanden werden, daß z. B. die Bauwerke der Kaiserzeit in ihrer Großartigkeit dem alten Römergeist immer noch entsprechen. Warum lassen wir unsere Jugend nicht in den gestürzten Tempelhallen des Forums, den Bogen des Colosseums, in den grinsenden oder edel-ernsten Relieftafeln der römischen Kaisergeschichte studiren?

Noch schlimmer aber wird nicht selten in der neueren Geschichte gegen die Wahrheit und gesunde Vernunft gesündigt. Ueber das Mittelalter besonders muß man in den Hörsälen der Gymnasien oft Dinge anhören, die ärgern und wehe thun zugleich. Da wird die Jugend zu allzu oft mit Anekdoten abgespeist, man gefällt sich darin, geistlos das Hohe und Edle lächerlich darzustellen, aller würdigen und tiefen Geschichtsanschauung wird Hohn gesprochen. „Pfaffenthum, Faustrecht, Finsterniß“ im Allgemeinen, das sind die Stichworte, welche der junge Mann ins Leben mitbekommt und dann weiterhin mit staunenswerther Geläufigkeit und Unbefangenheit fort und fort auskramt. Es sind diese Irrthümer in erschreckendem Maße dem ganzen Volke durch den stereotypen Unterricht, durch schlechte Romane und Theaterstücke, endlich durch geistloses Nachplappern des Gehörten eingepflanzt. Von der Ritterlichkeit der alten Zeit, deren große Mißstände übrigens damit durchaus nicht geläugnet werden sollen, von dem trotigen Bürgerthum der Städte, vom Glanze der deutschen Hanse, von den herrlichen Werken altdeutscher Baukunst und Malerei, von der Poesie, welche die Sagen und die göttliche Komödie schuf, vom großartigen, die Erde erschaffenden Riesenbau der katholischen Kirche, — wie sollte der Schüler davon etwas wissen? Hat er ja doch nur von der Päpstin Johanna und dem Esel des Peter von Amiens gehört! Und so erscheint

ihm das Mittelalter als ein unentwirrtes Chaos dunkler Kräfte, als ein tosendes Meer, aus dessen Bewegung er sich an die wie Klippen hervorragenden einzelnen Persönlichkeiten anklammert; die Tradition hat diese Männer bald mit dem Purpur des Ruhmes oder einem glänzenden Heiligenschein umkleidet, bald düstere Schatten auf sie geworfen. Wer könnte läugnen, daß jene Zeit überwunden ist, daß der Reformatoren herrlicher Geist, daß die französische Revolution die moderne Zeit hervorgerufen haben, welche mit großen Mißständen, doch dem Ziele wahrer Menschheit weit näher steht, als das Mittelalter. Aber dennoch gibt es nichts Widerwärtigeres als jene herzlose, oberflächliche, das Gute und Schlechte zugleich verwerfende Beurtheilung vergangener Jahrhunderte, hingesehener Helden, über welche wir meist nur deswegen unser Urtheil in solcher Weise ergehen lassen, weil wir sie nicht verstehen.

Wie nun diesen eingeroosteten Vorurtheilen und Irrthümern abhelfen? Wie eine würdige, ernste Anschauung jener Jahrhunderte dem Jüngling möglich machen? Führt ihn in die Galerien, ihr Lehrer, laßt ihn dort die tiefe Religiosität unserer Väter aus den bleichen Madonnen- und Christusbildern, ihre Kraft aus den Zügen der Märtyrer herausfühlen, in diesen Kunstwerken, die unsere Zeit kaum mehr zu verstehen vermag. Führt ihn in die Dome, zu diesen herrlichsten Zeugnissen deutscher Größe, damit ihm in den vielverschlungenen Wölbungen, in der Farbengluth der Fenster eine Zeit aufgehe, die zu verachten man ihn nur zu oft systematisch lehrt. Dieß nenne ich Geschichtsstudium, frisch, lebendig und erquicklich, dabei tief erwärmend und bildend; ohne es zwecklos, das Gedächtniß mit toden Jahreszahlen zu belasten; ohne dieß Sicheinleben in die Vergangenheit, ohne dieß Ergreifen und Gemeinßen gerade der Kunst, in welcher sich Geist und Gemüth eines Volkes am vollständigsten ausdrückt, bleibt die Geschichte uns todt; und es ist kein Wunder, wenn unsere vorlaute Jugend sich über das Nichtverständnis jener Zeiten mit schönen Phrasen und raschen Urtheilen zu trösten sucht.

Noch weiteres läßt sich in Bezug hierauf bemerken. Es scheint nämlich die Geschichte deutscher Kunst nicht allein Mittel zum vollständigen Ergreifen unserer politischen Geschichte, sondern auch Selbstzweck zu sein. Ich habe soeben darauf hingedeutet, wie in dem Geschichtsbetracht vielfach die Wärme, die Seele des Ganzen, zu fehlen scheint; wie man in kalter Verständigkeit an der Oberfläche herumflaubt, ohne das Vermögen, in die schöne und reiche Tiefe untergegangenen und noch thätigen Völklerlebens hinabzutauchen. Es führt mich diese Betrachtung auf die nothwendige Consequenz, daß man gerade in der geistigen Ent-

ickelung eines Volkes, im Auf- und Abwogen in dem Reiche der Ge-
 ichter, das Bedeutsamste erkennen muß. Man hat, von diesem richtigen Ge-
 ichtspuncte ausgehend, die Litterargeschichte dem Kreise der Schule zu-
 geführt, nicht nur die des deutschen Volkes, sondern auch hin und wieder
 diejenigen anderer Nationen. Wohl mit dem Zugeständniß, daß besser als
 in Schlachtberichten und Friedensschlüssen wir in den Gestalten unserer
 Dichter und Weisen den Geist und Charakter deutscher Nation erkennen
 und lieben lernen. Je weniger der Blick in unsere politische Geschichte
 erfreulich ist, in welcher Deutschland von je her mehr eine passive als
 active Rolle gespielt hat, desto tröstlichere Zuversicht vermögen wir aus
 der Betrachtung unserer Kunst zu schöpfen. Da tritt eine solche Fülle
 mächtiger Gestalten, ein solcher Reichthum an eigenthümlichen Schöpfun-
 gen, ein so lebendiges Aufstreben nach neuen Standpuncten und An-
 schauungen, eine solche Freiheit und Genialität der Hervorbringung dem
 müden Beschauer entgegen, daß all dieß uns einigermaßen den Man-
 gel innerer Einigkeit und äußerer Macht ersetzen könnte, — wenn diesel-
 ben sich ersetzen ließen. Wie demüthigend dieser Trost sein mag, wir
 müssen ihn gelten lassen. Daher das Gewicht, welches öfter wohl in
 dunkeln Ahnen als in klarer Erkenntniß der Beweggründe, der Litteraturge-
 schichte zuerkannt wird. Aber daß bis dahin der Kunst, der gleich herr-
 lichen Schwester der Dichtung, so wenig gedacht wurde, dieß eben muß
 für einen Mangel und zwar einen bedeutenden halten. Und dennoch
 sind wir auf dem Gebiete der Kunst nicht minder Eroberer und Sieger,
 als auf dem der Dichtung und Wissenschaft. Nur freilich scheint hier
 noch allzu oft der ältere Standpunct nicht verlassen zu sein, welcher in
 der Kunst ein unwesentliches Nebenwerk, ein müßiges Spiel der Phan-
 tasie erkennt, während sie doch in ihrer höchsten Reinheit gleichsam den
 Mittelpunkt nationaler Erhebung bildet. Eine eigenthümliche Ansicht,
 von der man hier ausgeht! Warum sollte der minder geehrt werden, der
 uns das Göttliche zur Anschauung bringt in einem kunstreichen Bauwerk
 oder einem tiefgedachten Gemälde, als der Dichter, dessen Stoff das be-
 gegliche leichtvergängliche Wort ist? Warum sollen wir unsere herrlichen
 Tonmeister vergessen, in welchen wir uns über alle Nationen erheben?
 Der Gedanke, nicht die Werke der Litteratur allein, sondern auch die der
 Kunst der Jugend zuzuführen, liegt so nahe, daß es Wunder nehmen
 könnte, warum er noch nicht ausgesprochen, wenigstens noch nicht prak-
 tisch durchgeführt ist; es ist dieß wohl zu erklären aus dem Hasten am
 Hergebrachten, andererseits aus der gegründeten Furcht vor einer allzu-
 großen Vermehrung und Erweiterung des Lehrstoffes. Indessen ist man
 auf verwandtem Gebiete nicht immer gleich ängstlich gewesen. Auf einer

zahlreich besuchten Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer und Directoren, welche im September 1849 zu Halle gehalten wurde, ist einstimmig beschloffen worden, dahin zu wirken, „daß in der obersten Classe der Gymnasien und Realschulen im Anschluß an die Geschichtsstunden und im engen Zusammenhang mit den Gesamtstudien des classischen Alterthums ein durch anschauliche Vorlagen (Kupferwerke, Lithographien, Gypsabgüsse, Modelle u.) unterstützter Unterricht in der Geschichte der bildenden Künste bei den Griechen, Italienern und Deutschen (auf jeden Fall bei den Griechen) an allen höhern Bildungsanstalten in Deutschland eingerichtet und dazu von jetzt an immer mehr Lehrer ausgebildet werden sollen“. Für diese Kenntniß griechischer und römischer Kunst hat man auf den Gymnasien längst Sorge getragen, Bildwerke gesammelt u. Wunderbar, daß wir die Berechtigung der Geschichte alter Kunst anerkennen, die ja doch zum großen Theil ein für uns gar nicht mehr Verständliches, ein durchaus Fremdartiges geworden ist, und unsere Augen der deutschen Kunst verschließen, die uns auf jedem Schritt entgegen tritt, in welcher der tiefste Hergschlag unseres Volkes sich offenbart!

II.

Nachdem so die leitenden Grundsätze entwickelt worden, wird es nöthig sein darzulegen, in welcher Art ein solcher Unterricht möchte geleitet und geordnet werden.

Vorauszuschicken ist, daß derselbe durchaus werthlos, sogar schädlich erscheint, wo ihm die Anschauung nicht ergänzend zur Seite tritt. Fehlen jene Voraussetzungen der Anschauung, so eignet sich diese Wissenschaft nicht für den Kreis der Gymnasien, sie ist sogar überhaupt nicht denkbar. Freilich muß zugegeben werden, daß sich eine solche Gelegenheit nicht überall, mitunter nur in größeren Städten oder in deren Nähe bietet. Wo aber auch nur ein einzelnes, sei es eine schöne alte Kirche oder eine Sammlung von Bildern, Abgüssen u. dgl. sich findet, da möchte ich den Blick der Jugend darauf hingelenkt wissen, damit sie nicht gedankenlos daran vorbeigehe, und ihr nicht für alle Zeit der offene Sinn für die Kunst geraubt oder doch getrübt werde. Diese Anschauung wird am besten die unmittelbare, von wirklich im Original vorhandenen Gegenständen sein; und wo deren vorhanden sind, halte ich es für eine grobe Sünde des Erziehers, nicht darauf hinzuweisen und alles zum Verständniß derselben zu thun. Wo der Mangel solcher Kunstwerke sich gleichsam selbst derartigen Beschäftigungen entgegenstellt, da ist der ganzen Sache die Spitze abgebrochen und die Anschauung von Bilderheften und Kupferstichen wird nie im Stande sein, einen rechten Begriff zu ge-

währen. Indeß steife man sich hier nicht: was sich mit diesen schwachen Mitteln thun läßt, welche ja von vorn herein nur als nothdürftige Ergänzung des als nothwendig Erkannten erscheinen, das geschehe willig: es ist immerhin besser, der Jugend eine geringe, aber richtige Einsicht in diese Verhältnisse zu eröffnen, als sie gar nicht darauf hinzuweisen.

Ferner wird dieser Unterricht einzig auf die reifsten, der Universität nächst stehenden Schüler seine Anwendung finden, indem einestheils erst diese sich die erforderlichen Grundlagen historischer Kenntnisse erworben haben, ohne welche eine derartige Beschäftigung mit den Werken bildender Kunst werthlos ist; andernteils möchten sich auch hier erst der Tact und die Beurtheilungskraft, der übersichtliche Blick finden, welche nur erspriesslichen Pflege dieser Studien unentbehrlich erscheinen, zugleich mit derjenigen Mäßigung des Urtheils, um nicht die ganze Uebung in eine selbstgefällige unerquickliche Kritikerlust ausarten zu lassen.

Zugleich fordert die Pflege des Kunstgeschmacks mehr als jede andere Wissenschaft die geistige Befähigung, das zartfühlende Gemüth, überhaupt eine warm angeregte Persönlichkeit. Wo diese fehlt, da ist auch einer der Lebensnerv abgeschnitten; sie ist todt und läuft Gefahr, in den todlichen Kunstbilletantismus sich zu verwässern. Deshalb würde diese Unterweisung allein auf die freiwillig sich einstellenden, durch wahren Mangel getriebenen Schüler sich beschränken und so dem kleineren Kreis um so anregender und begeisternder sein können.

Wo aber ein solcher Unterricht einen fruchtbaren Boden findet, da wird seine Wirkung eine tiefe und gewaltige sein, eine für immer erhebbare und begeistigende. Wem einmal der Sinn für die wunderbare Herrlichkeit der Kunst aufgeschlossen ist, der geht als ein Anderer, Höherer durch die Welt. Er erkennt erst die Schönheit und Wahrheit in den Worten Wackenroders: „Bildersäle werden betrachtet als Jahrmärkte, wo man neue Waaren im Vorübergehen beurtheilt, lobt und verachtet; wo es sollten Tempel sein, wo man in stiller und schweigender Demuth und in herzerhebender Einsamkeit die großen Künstler, als die höchsten über den Irdischen, bewundern und mit der langen unverwandten Betrachtung ihrer Werke, in dem Sonnenglanze der entzückendsten Gedanken und Empfindungen sich erwärmen möchte. — Die Werke herrlicher Künstler sind nicht darum da, daß das Auge sie sehe, sondern darum, daß man mit entgegenkommendem Herzen in sie hineingehe und in ihnen lebe und athme. Ein köstliches Gemälde ist nicht ein Paragraph eines Buchs, den ich, wenn ich mit kurzer Mühe die Bedeutung der Worte herausgenommen habe, als eine unnütze Hülse liegen lasse; vielmehr thut bei vortrefflichen Kunstwerken der Genuß immer, ohne Aufhören,

fort. Wir glauben immer tiefer in sie einzudringen, und dennoch regen sie unsere Sinne immer von neuem auf, und wir sehen keine Grenze ab, da unsere Seele sie erschöpft hätte. Es flammt in ihnen ein ewig brennendes Lebensöl, welches nie vor unseren Augen verlöscht. Das hauptsächlichste ist, daß man nicht mit verwegennem Muth über den Geist erhabner Künstler sich hinwegzuschwingen und auf sie herabsiehend sie zu richten sich vermesse; ein thörichtes Unternehmen des eiteln Stolzes des Menschen. Die Kunst ist über dem Menschen; wir können die herrlichen Werke ihrer Geweihten nur bewundern und verehren, und zur Auflösung und Reinigung aller unserer Gefühle unser ganzes Gemüth vor ihnen aufthun."

Ich bestimme also diesen Unterricht, wo die Anschauung von Originalwerken oder, wenn dieß nicht möglich ist, von Abbildungen ihn zuläßt, für die Auserwählten der obersten Gymnasialclasse. Jener Unterricht zerfällt naturgemäß in die zwei Hauptabtheilungen der alten und neuen Kunst, von welchen ich erstere, da sie sich auf die geschlossenen Räume der Antikensäle beschränkt, und in Ermangelung von diesen sie auch ohne Schwierigkeit durch das Vorlegen von Kupferwerken betreiben läßt, für das Winterhalbjahr bestimme; der neueren Kunst dagegen das Sommerhalbjahr zuweise, da die Gemälde eines glänzenden Himmels und lebendiger Beleuchtung zum Genuße bedürfen, und kunstgeschichtliche Ausflüge sich besonders für den Sommer eignen.

Nicht jeder Theil der alten Kunst kann für die Anschauung vertreten sein. Ueber antike Baukunst und Malerei würden daher neben den erläuternden Vorträgen als Haupthilfsmittel größere Kupferwerke eintreten müssen, dabei mit steter Berücksichtigung des der Beschauung zugänglichen Verwandten. Die Baukunst der Kaiserzeit erläutern die bekannten vielverbreiteten Korkmodelle in sehr ansprechender und belehrender Weise. Daran reiht sich, soviel es thunlich ist, die kunstgeschichtliche Erklärung der vorhandenen Antiken, von den älteren zu den jüngeren hinabsteigend: daneben lassen sich die römischen Anticaglien kurz erläutern, so daß der Raum eines halben Jahres für den gebotenen Unterrichtsstoff wohl genügend erscheinen mag. Alles zu große Eingehen in Einzelne, eine streng wissenschaftlich gegliederte Kunstgeschichte liegt natürlich dem Reiche der Schule fern; es werde einzig von dem geredet, was wirklich der Anschauung geboten werden kann; es erscheint durchaus werthlos, das Gedächtniß mit einer Last von Namen griechischer und römischer Künstler zu beschweren, deren Werke längst vernichtet sind. Also nur das Wichtigste, vor Allem aber das Schöne!

Gehen wir zu der neueren Kunst über, so wird sich der vorgeschl-

gene Unterricht zunächst mit der christlichen Baukunst beschäftigen. Die Mittelglieder zwischen der antiken und ganz eigentlich deutschen Baukunst, die Basiliken, sind durch Abbildungen und erklärende Vorträge gegeben; daran schließt sich aber in den meisten Gegenden Deutschlands eine reiche Kette von Anschauungen, die dem Schüler in ihrer Herrlichkeit zu erschließen Pflicht des Lehrers ist. Man gestatte mir, meine kunsthistorischen Streifzüge von Frankfurt a. M. aus zu machen; das in Beziehung hierauf Gesagte wird auf jede andere Vortrefflichkeit unseres an schönen Bauwerken so reichen Vaterlandes seine Anwendung finden, wenn gleich hier jedem einzelnen die Ueberschauung seines Kreises zukommt. Am Mittelrhein also finden wir erst die romanischen Dome zu Speyer, Worms und Mainz, den Frankfurter Domthurm, endlich die prachtvolle Katharinenkirche zu Oppenheim, eine Reihe von vorzüglichen Meisterwerken. Die Heidelberger Schloßruine hat manches Interessante, verdient aber vor Allem wegen der prächtigen, freilich etwas späten Renaissance einzelner Theile und wegen ihrer trefflichen Pfalzgrafenstatuen Beachtung. Straßburg und Freiburg liegen nicht allzu weit, um nicht auf einer Ferienreise in einigen Tagen bequem besucht zu werden; wie denn das ganze Rheinland mit trefflichen älteren Bauwerken überreich ausgestattet ist. Ganz ähnlich aber ist es in Sachsen, Bayern, Oesterreich, der Mark bis an die letzten Grenzen des deutschen Sprachgebietes; nur wenige Strecken bieten wenig oder nichts; fast überall also kann, besonders bei der so außerordentlich erleichterten Verbindung ein solcher Anschauungsunterricht leicht möglich gemacht werden. Wie schon angedeutet, fordere ich denselben nicht allein um seines kunstgeschichtlichen Interesses willen, sondern eben sowohl, damit in diesen wunderbaren Werken der Jugend eine heilige Scheu vor der Größe unserer Altvordern, vor der Tiefe und Kraft deutschen Geistes eingestößt werde. Sie sollen diese Kunst in ihrer ganzen Großartigkeit und Schönheit zugleich auf sich wirken lassen und so ihren Geschmack bilden; es mögen jene Kunstwerke ihnen ein besseres Verständniß alter und neuer Zeit eröffnen; Hauptgesichtspunct bleibt neben der sittlichen die erhebende nationale Wirkung auf das jugendliche Herz. Es versteht sich von selbst, daß diese Anschauung nur fruchtbar werden kann, wenn eine gewisse, wenn auch nicht gerade tiefgehende wissenschaftliche Grundlage vorhanden ist. Der Unterschied der verschiedenen Baustyle werde erklärt, auf Einzelheiten in der Technik hingewiesen, die Fachnamen der verschiedenen Bauthteile, wenigstens die wichtigsten, erläutert.

Hieran reiht sich die Malerei, bei welcher freilich gute Muster viel seltener zugänglich sind. Aber gerade darum sollte die Gelegenheit zu einer

kunstgeschichtlichen Verfolgung derselben in ihrer Entwicklung nach hervorragenden Nationalitäten und Persönlichkeiten nicht versäumt werden, wie es nur allzuoft geschieht. Die Malerei besonders fordert jene tiefe innige Empfänglichkeit des Gemüthes, das seiner fühlende Verständnis und die warme Freude an künstlerischer Vollendung. Um so mehr beifere sich der Lehrer, dieselbe zu freudiger Entwicklung zu führen, wo er sie entdeckt. Ueberschauen wir die Galerien, wie sie in den Hauptstädten Deutschlands sich mehr oder weniger vollständig fast überall finden, welche eine Fülle von Bildungselementen bieten sie nicht, wunderbar reich, und doch von dem größten Theile des Publicums verkannt und übersehen! Und wir sollten sie der reiferen Jugend vorenthalten? Zuerst die Italiener; lebt nicht eine Reihe von Jahrhunderten in diesen Gemälden, eine Weltreligion, eine ganze Kunstnationalität und dabei doch im Einzelnen so mannigfaltig und genial sich gestaltend? Neben den Italienern die Niederländer mit ihren von aller Idealität ablenkenden, frisch sinnlichen und kräftigen Persönlichkeiten, wie Rubens und Vandyk, solcher Fülle an Geist und Humor, wie Rembrandt, Ostade u. A. sie uns erkennen lassen. Ich verlange nicht ein gelehrtes Abwägen der Völker- und persönlichen Eigenthümlichkeiten, keine tiefgehende Beurtheilung des Meisters nach Schönheit und Gehalt des Stoffes oder der Behandlung; ich verlange nur, daß die fähigeren Schüler aufmerksam gemacht werden möchten, damit bei dem reisenden Verständniß späterer Jahre nicht jeder wissenschaftliche Unterbau fehle, ein Mangel, der nur allzuoft in der Folge jedes genauere Eingehen auf diesem anziehenden Gebiete unmöglich macht oder gar sehr erschwert. Ich erkenne in diesem Durchbringen verschiedener Nationalitäten und Kunstrichtungen, in diesem Ergründen so ganzer und kräftiger Menschen eine immer neue, an Anregung täglich gewinnende geistige Gymnastik, wie sie der Jugend nur förderlich sein kann.

Hält man seine Zeit und, was besonders wichtig ist, seinen Stoff etwas zu Rathe, so kann man mit einer wöchentlichen Stunde fähige Schüler ohne Schwierigkeit in sehr förderlicher Weise einführen in das Verständniß alter und neuer Kunst. In welcher Weise ich wenigstens für die deutsche Kunstgeschichte diesen Unterricht geführt wissen möchte, habe ich dargelegt in dem Abriss, welchen ich meinem Lehrbuch der Literaturgeschichte (Mainz 1852) beigegeben habe. Diese neunzehn Seiten können füglich als Leitfaden eines solchen Unterrichts dienen; sie bieten zum Wenigsten das Wesentlichste. So weit ich aus eigener Erfahrung sprechen kann, haben fähige Schüler stets das höchste Interesse für dieselbe jederzeit von dem Vorzeigen von Kupfern u. begleiteten Vorträge an Tag gelegt, welche ich bis dahin nur gelegentlich mit der Literaturge-

sichte verband, stets das Gleichzeitige in der Poesie und bildenden Kunst vereinigend.

Noch ließe sich verschiedener Ansicht sein über den Abriss der Geschichte der Musik, welchen ich ebenfalls meinem Buche beigab. Es versteht sich von selbst, daß hier, wo ohne Kenntniß des Stoffes ganz und gar nichts vom Lehrer geboten werden kann, wo zugleich eine Anschauung durch das Auge nicht möglich ist, nur mit großer Vorsicht verfahren werden darf, damit jene Klippe des inhaltlosen Schönredens vermieden werde. So muß sich dann, meiner Ansicht nach, der Lehrer hier darauf beschränken, von den Hauptgattungen der musikalischen Production das Nöthige mitzutheilen, und über die Lebensschicksale und Werke unserer bedeutendsten Musiker Einiges zu geben; und das von Rechts wegen. Denn es ist kein Grund vorhanden, nur unserer Schriftsteller zu gedenken, und der gewaltigen Meister, welche die deutsche Musik weit über unsere Grenzen hinaus getragen haben und jederzeit die ersten bleiben werden, gar nicht Erwähnung zu thun. Auch dieß indeß läßt sich mit dem Unterricht in der deutschen Litteratur aufs Beste verbinden. Es würde mich freuen, durch diese Andeutungen manchen Lehrer zu weiterer Besprechung dieser, wie mir scheint, bis jezt nicht genügend gewürdigten Frage angeregt zu haben.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Lateinische Syntax nach den Grundsätzen Göttings für obere und mittlere Classen von Gymnasien und Realschulen, von G. Schuster. Jena, Mauke 1854. S. 92.

Die Götting'schen Grundsätze, an welche sich die genannte Schrift anlehnt, sind, wie die Vorrede besagt, aus den akademischen Vorlesungen des berühmten und geistreichen Philologen geschöpft; auch hat unser Wissens Prof. Götting bis jetzt einen anderen Weg zur Mittheilung seiner wissenschaftlichen Principien für lateinische Grammatik als den der akademischen Vorträge nicht gewählt. Ob diese Principien Göttings nach einer vielleicht nur einmaligen Anhörung von Collegienvorträgen ganz scharf aufgefaßt und treu wiedergegeben sind, und ob Götting die im vorliegenden Buche enthaltenen Principien im Wesentlichen als die seinigen anerkennt, darüber findet sich in der Vorrede keine Notiz; Referent mag darüber ein Urtheil nicht aussprechen, weil zwischen der Zeit, wo er selbst einst zu Göttings Füßen gesessen, mehr als ein Decennium liegt. Die bloßen Principien eines wissenschaftlichen, auf einer Universität öffentlich vorgetragenen Systems zu adoptiren und auf praktischem Gebiete mündlich oder schriftlich zur Anwendung zu bringen, dürfte nichts Unrechtes oder Unerlaubtes sein; ob aber nichts weiter als bloße Principien aus den Götting'schen Vorlesungen entlehnt sei, das ist eine weitere Frage, welche die Vorrede nicht ganz vollständig beantwortet. Der Herr Verf. hätte jedenfalls in seinem Interesse gehandelt, wenn er sich über das Verhältniß seines Buchs zu den Vorlesungen G's noch bestimmter ausgesprochen hätte, als es geschehen ist, oder wenn lieber Herr G. selber sich darüber hätte aussprechen lassen.

Der Herr Herausgeber fühlte das Bedürfnis nach einer lateinischen Syntax, die kurz und in logischer Ordnung Alles, was für den Schulgebrauch nöthig sei, enthielte, und sich zugleich auf die Erklärung der vom Deutschen abweichenden und auffallenden Erscheinungen einließ; derselbe wollte deshalb durch systematische Ordnung, durch logische Einteilung und Begründung in das anscheinend Widerstrebende Ueberflü-

heit, Einfachheit, Zusammenhang bringen, ein rationelles Verfahren in Unterrichte und ein leichteres Erlernen ermöglichen.

Die Ansicht des Herrn Verf. hat ihre volle pädagogische Berechtigung. Die einzelne Regel soll nicht bloß auswendig gelernt, die einzelne Erscheinung nicht bloß gewußt und mechanisch angewendet werden können, sondern Verständniß muß erzielt, der tiefer liegende Grund erkannt, die Verwandtschaft mit ähnlichen Erscheinungen aufgesucht, allmählig der Geist der Sprache zum Bewußtsein gebracht, die einzelnen Spracherscheinungen zu einem Sprachgebäude zusammengestellt werden. Dieses Bedürfniß ist auch schon vielfach erkannt worden; Ref. nennt er aus seiner Bekanntheit die Grammatik von Weissenborn, die Syntax von Butsche, und ganz besonders die Syntax von Middendorf und Gruter. Aber das eigentliche System ist für die Schule nicht die Hauptsache, sondern bildet nur den Abschluß. Eine überwiegend systematische Anordnung und allzutiefe Begründung paßt für Mittelklassen von Gymnasien und Realschulen nicht. Ein Tertianer versteht die Begründung S. 31, die verschiedenen Kategorien für die Eintheilung der Tempora S. 33, die Moduslehre ihrem ganzen Zusammenhange nach gar nicht. Also muß der etwaige Gebrauch des vorliegenden Buchs nur für die oberen Classen beschränkt bleiben, wo man eine Kenntniß der Einzelheiten voraussetzen und eine systematische Anordnung anbahnen, eine tiefere Begründung eintreten lassen kann.

Im Einzelnen möchten wir bemerken, daß hier und da die Begründung zu breit ist, S. 58, 64, Kritik manchmal am unrichtigen Orte angebracht ist, S. 18, 22, 46. Die Lehre vom Dativ ist zu kurz, die ursprüngliche Gleichheit und Verwandtschaft des Dativ und Nominativ nicht deutlich genug behandelt. Was heißt es, „die Genitive *omni militiaeque* haben ethische Bedeutung“? Die Darstellungsform ist nicht immer präcis genug.

Das Buch des Herrn S. wird, wenn es auch nicht vollständig befriedigen kann, doch bei Vielen Interesse, ganz vornehmlich aber den Wunsch erwecken, daß es dem berühmten Meister Götting selber geschrieben möge, sein System der lateinischen Grammatik zur allgemeinen Kenntniß zu bringen.

G. Dued.

Mittelhochdeutsches Wörterbuch mit Benutzung des Nachlasses von G. Fr. Benedikt ausgearbeitet von Dr. W. Müller, außerordentl. Professor in Göttingen. Erster Band A — L. Leipzig, Verlag von S. Hirzel 1854.

Seit dem zweiten Jahrzehend unsers Jahrhunderts hat sich rasch eine neue Epoche in der Behandlung mittelhochdeutscher Texte entwickelt,

herbeigeführt vorzüglich durch die Arbeiten der Gebrüder Grimm und K. Lachmanns, an welche sich bald eine ansehnliche Zahl älterer und jüngerer Genossen anreiheten, von deren letztern wir bloß Moriz Haupt und Wilhelm Wackernagel nennen wollen. Durch eine genauere Erforschung und Bestimmung des handschriftlichen Materiales, durch tiefere Ergründung der Sprachgesetze im Ganzen und in den einzelnen Quellen, durch allseitige Beobachtung der Feinheiten des deutschen Sprachbaues ist es gelungen die unbestritten bedeutsamen Schätze der mittelhochdeutschen Litteratur wieder in eine Form zu bringen, deren Sauberkeit unsere Freude und Bewunderung erwecken muß. Und natürlich ist's, daß mit einer kritischen Gestaltung der bedeutendsten Texte auch die verschiedenen Seiten einer höhern Kritik zu größerer Kraft herangewachsen, so daß jetzt die Entfaltung einer Hauptepoche des deutschen Geistes in einer Klarheit vor uns liegt, wie man sie vor dreißig Jahren kaum noch ahnen konnte. Wenn aber denjenigen, denen es Ernst ist diese Litteratur zu erkennen und zu genießen, wie sie erkannt und genossen werden will, die nicht damit umgehen, wie mit den leichtesten Schöpfungen des Tages, die einstmals veröffentlichten Texte nicht mehr genügen, werden sie sich um so viel weniger mit den frühern Wörterbüchern, die diese Periode umfassen, zufrieden geben wollen. Oberlin, Haltaus und andere haben für ihre Zeit werthvolle Arbeiten geliefert, aber heute sind sie in keiner Weise mehr genügend; denn es gilt nun nicht bloß die grammatischen Formen genau zu verzeichnen, sondern auch die Feinheiten in der Bedeutung und in der Structur der Wörter herauszufinden. Es ist zwar ein ganz richtiger und natürlicher Gedanke je der ernstesten Forscher auf dem Gebiete der Litteratur und der Sprachen, daß ein umfassendes Wörterbuch erst dann geschaffen werden solle, wenn einmahl wenigstens über die bedeutendsten und umfangreichsten Quellen Speciewörterbücher angefertigt seien, und der Gedanke ist es wohl, der Lachmann und Benede nicht zu der allgemeineren Arbeit, wenigstens nicht zur Vollendung derselben kommen ließ. Dagegen brachte uns die Sinn mehrere treffliche Glossare zu Einzelwerken ein, unter denen das von Benede zu Hartmanns Iwein obenan steht. Aber wahr ist's auch, daß das Specielle erst, wenn es unter und neben das Ganze und Allgemeine tritt, recht's Licht und Schatten erhält und daß wir dann demjenigen, der das Umfassende wagt, wagt er's nur mit Vorsicht und mit Kenntnissen möglichst gut ausgerüstet, recht dankbar sein müssen. Es findet in der Lexicographie, wie in allem Wissen, ein ewiger Kreislauf statt. Den nothwendigsten Bedürfnissen suchte in neuerer Zeit zuerst Ziemann zu genügen, dessen gute Absichten nicht verkannt werden

nürfen, obgleich sein mittelhochdeutsches Wörterbuch allerdings eine höchst unvollkommene Schöpfung ist, die kaum noch lange einige Geltung haben kann. Nicht ein die ganze bekannte mittelhochdeutsche Literatur umfassendes, aber doch ein vielumfassendes Wörterverzeichnis verdanken wir W. Wadernagel, der auch auf diesem Felde mit der bekannten Virtuosität gewaltet hat. W. Müller nun versuchte es mit Benutzung des Nachlasses von Benecke die lange gehegte Erwartung in zeitgemäßer Weise zu erfüllen, d. h. uns ein ganzes mittelhochdeutsches Wörterbuch zu geben, gegründet auf eine sorgfältige Durchmusterung der zur Zeit der Ausarbeitung zugänglichen mittelhochdeutschen Quellen, und so nicht nur den Freunden der mittelhochdeutschen Literatur entgegenzukommen und solche durch Herstellung eines so bedeutenden Hilfsmittels zu erwecken, sondern auch eine andere empfindliche Lücke zu decken, nämlich es dem deutschen Sprachforscher zu ermöglichen, daß das Material vom ältesten Althochdeutschen bis in die Neuzeit verfolgen könne. Es schließt sich jetzt an die trefflichen gothischen Glossare von Gabelenz = Löbe und von E. Schulze der althochdeutsche Sprachschatz von Graff, eine Schöpfung, die trotz manchen Fehlern im Einzelnen immer ein ehrendes Denkmal deutschen Fleißes bleiben wird; da tritt Müllers Wörterbuch ein, der Vorgänger nicht unwürdig, und den Giebelstein wird das Meisterwerk der Gebrüder Grimm bilden. So wird für den Deutschen in Kurzem ein Ganzes hergestellt sein, um welches ihn andere Nationen, zumal da die meisten einen innigern historischen Sinn haben, beneiden werden:

In der Vorrede setzt Müller auseinander, wie er dazu gekommen, ein mittelhochdeutsches Wörterbuch auszuarbeiten, und gibt genauen Aufschluß über die Vorarbeiten, welche der ehrwürdige Benecke hinterlassen, dieses zugleich auch als Rechtfertigung gegen diejenigen, welche das langsame Erscheinen seines Buches tadelten, weil sie meinten, er hätte schon das ganze Material vollständig geordnet und es wären höchstens einige Zusätze aus den neuesten Quellen nöthig gewesen. Dem ist durchaus nicht so: wohl hatte der Selige einige Theile zu dem relativen Abschlusse gebracht und die Ordnung gewiesen, in welcher die Wörter verzeichnet sein sollten; aber große Parteen waren nur kurzen Umrissen vorhanden, da mußte das Vorhandene erst geprüft, überholl erfüllt und ergänzt, und nun die Artikel als Ganzes verarbeitet werden, eine Arbeit, welche Müller trotz den schönen Sammlungen, die er sich schon früher angeeignet, und trotz dem lobenswertheften Fleiße in der Durchforschung anderer Werke nicht von heute auf morgen fertig bringen konnte, bedenkt man zumal das auf diesem Felde

immer frisch zufließende Material, das dann wieder mit benutzt sein will. Seite X u. ff. legt der Herausgeber die Grundsätze dar, nach denen die Artikel an einander gereiht und im Innern geordnet worden. Wir finden da die Stämme (nicht Wurzeln) alphabetisch geordnet, sobald sich eben Stammwörter im Mittelhochdeutschen oder Ahd. nachweisen lassen; unter den Stammwörtern sind zunächst die Zusammensetzungen eingereiht, in denen jene als zweite Wörter erscheinen. Endlich folgen die Ableitungen mit ihren Zusammensetzungen. Diese Einrichtung ist sehr fruchtbar, ohne daß sie unbequem ist; denn das müßte wir doch von demjenigen, der das Buch benutzen will, fordern, daß ihm die Fundamentalgesetze der Grammatik bekannt seien, deren Kenntniß hier vollkommen ausreicht, während sie allerdings nicht hinreichend z. B. in Grass's Sprachschatz die oft gar willkürlich angelegten Wurzeln zu finden. Solche Ordnung verdient um so weniger Tadel, da der Verf. unser Wörterbuch überdies einstmals dem vollendeten Werke noch ein besonderes alphabetisches Register hinzuzufügen gedenkt. Der Werth aber der besprochenen Einrichtung überwiegt weit eine allfällige Unbequemlichkeit: nicht nur ist es sehr lehrreich, die Bildungen alle verfolgen zu können, die im Stamm hervorgetrieben, im Auge und Sinn mit diesen Formationen vertraut zu machen; sondern es wird dem feinern Sprachforscher auch eine vorzügliche Freude gewähren, wenn ihm Gelegenheit geboten wird die Schattierungen des innern Lebens zu verfolgen, die sich in den äußern Bewegungen kundthun. Daß aber eine solche Anordnung in keiner andern Sprache natürlich und darum richtig sei als in der deutschen, wird uns jeder zugeben, der mit ihrem Organismus vertraut ist. In der Ausführung der einzelnen Artikel wird bei der Angabe der Bedeutung zunächst die zur Etymologie Gehörige erörtert, wobei freilich nur das nahe Liegende herbeigezogen ist. Dann folgen etwa abweichende mittelhochdeutsche Formen des Wortes und bemerkenswerthe lateinische Glossen. Darauf reihen sich Belägstellen zur Erörterung in der Weise, daß die verschiedenen Bedeutungen und Constructionen wieder nach Rubriken geschieden sind; innerhalb der einzelnen Rubriken findet man die Stellen gewöhnlich in chronologischer Ordnung, besonders wenn es darauf ankommt zu wissen, wo und wann ein Wort zum ersten Male erscheint. Wir sehen also auch hier das Streben, und ein in weitaus den meisten Fällen erfolgreiches Streben, die innere und äußere Geschichte des einzelnen Wortes und seiner Verbindungen uns vorzuführen, mit andern Worten, das zu thun, was man von dem besten Lexicographen erwarten kann. Ueber den ersten Punct nur vielleicht, daß für die Etymologie bloß

das nahe Liegende herbeigezogen ist, könnte man mit dem Verfasser rechten, zumal in solchen Fällen, wo ein Ausdruck uns erst in mittelhochdeutschen Quellen erscheint, und wir werden unten einige Beispiele aufführen, die beweisen, daß mit einer genauern Angabe der Etymologie wenigstens ein helleres Licht über die ursprüngliche Bedeutung eines Wortes aufgeht; aber anderseits wollte in diesem Punkte der Verfasser Benedes Winken und Verfahren folgen, und es war allerdings gerade in einem mittelhochdeutschen Wörterbuch nicht ein wesentliches Erforderniß den Ursprung der W. W. aufs feinste zu verfolgen, während das- selbe in einem althochdeutschen nothwendig ist und einem neuhochdeutschen, das gleichsam die Geschichte abschließt, zu besonderer Zierde ge- ziert. Mehrmals sind bei schwierigern Stellen noch besondere Erklärungen beigelegt, daß aber da nicht schon allen genügt werden konnte, ist natürlich. Endlich spricht der Verf. auch von seiner Schreibung und stellt zuletzt in freien Worten, wie sie dem treuen und geschickten Ar- beiter nicht unziemlich sind, die Ansicht auf, daß die Sachverständigen in diesem ersten Wurf in größerem Maßstabe zufrieden sein dürften. Er sagt: Ist auch noch nicht alles geleistet, was vielleicht jetzt schon geleistet werden konnte, so darf ich mir doch bewußt sein, daß ich die Hilfe des Nachlasses von Benede, meines Quellenstudiums und die Benützung dessen, was die Meister des Faches zu Tage förderten, die mittelhochdeutsche Lexicographie eine Grundlage geschaffen habe, welche viele mit Dank benutzen werden und an die andere ihre weiteren Forderungen und Berichtigungen anschließen können. — Um das Werk, welchem weder der Verfasser noch der ehrenwerthe Verleger Kosten und Mühe gespart haben, und welches als echtes Nationalwerk der Aufmerksamkeit des höher gebildeten Publicums im höchsten Grade werth- voller zum Abschlusse zu bringen, hat sich der Verfasser mit dem damals bekannten Dr. Zarnde in Leipzig verbunden, der es über- nommen hat die Buchstaben M bis S zu bearbeiten, während er selbst gleichzeitig T bis Z ausführt.

Zu viel Raum würde es erfordern, wollten wir nach dieser allge- meinen Charakteristik des Werkes, aus welcher hoffentlich seine Bedeu- tung deutlich genug hervorleuchtet, in der Weise speciell eingehen, wie wir etwa Artikel für Artikel durchsprächen und bei durchgängiger Erkennung der Güte des Buches doch die vorzüglichere Durchführung einen vor dem andern hervorheben, oder jetzt schon darauf aus- gehen, da und dort vielleicht nur scheinbar Fehlendes zu ergänzen, wo- für für das Ganze noch nicht viel gethan wäre, da erst ein mehr- riger Gebrauch zu wesentlichen Beiträgen und Berichtigungen wird

führen können. Wir beschränken uns daher darauf, vereinzelte Bemerkungen hinzuzufügen und namentlich, wie wir eben sagten, an einigen Beispielen zu zeigen, daß eine genauere Berücksichtigung der Etymologie so ganz unwichtig nicht sei. Das Wort abec, ebic ist, wie schon Grimm bemerkte, nicht passend angelegt für das echt mittelhochdeutsche abech q, ebich. Müller führt es mit bestem Rechte auf abe zurück. Zwar lautet die gothische Form ibuk-s, sei es nun, daß früher der Accent auf der letzten Sylbe lag und so der ursprüngliche Vocal verdünnt wurde, sei es, daß die vielherrschende Analogie des Ablautes auch in diese Partikel gedrungen, die kaum auf eine Verbalwurzel allerwärts zurückgeführt werden können. Der scharfsinnige College unsers Verf., Th. Bensley, deutet in den G. G. A. 1852, S. 539 auch den zweiten Theil des Wortes ibuks, indem er ihn gleichsetzt einem sanskr. anc, welches in dieser Sprache sehr häufig in Zusammensetzungen erscheint, die die Richtung nach einem Orte bezeichnen und offenbar nichts anderes ist als die W. an „gehen“; so wäre also ebich „weggehend, zurückgehend“. Freilich ist diese schöne Deutung nicht ganz sicher, weil ganz regelrecht dem sanskritischen c, lat. qu (in propinquus) etc. ein gothisches h entsprechen müßte, auch etwa g zulässig wäre; und Bensleys Annahme, es sei k aus g oder h wegen des folgenden s entstanden, ist kaum gegründet, da das s nicht ein hastendes, sondern bloß Nominativzeichen ist. Wir müssen demnach, wollen wir gothisches ibuks dem sanskr. apāc gleich setzen, was allerdings vieles für sich hat, in dem Worte eine Störung der Lautverschiebung annehmen, die so unerhört nicht ist. Was die mundartlichen Formen betrifft, so hört man im Canton Zürich und Zug auch die Form äbsch sehr häufig, z. B. de bist en äbsche bursch für: du bist ein närrischer Bursche. — Der Eigennamen Abenberg konnte wohl näher bestimmt werden, da nichts gegen Simrocks Angabe spricht, es sei ein Schloß und Städtchen Klein-Amberg bei Eschenbach. Ueber acker Grimm in seinem Wörterbuche trefflich gehandelt; aber noch war ihm unbekannt, daß das Wort agra auch in den Beden erscheint und dort für Fluß, Gefilde im Allgemeinen bedeutet, namentlich im Gegensatze der hohen, ragenden Berge; eine Stelle weist uns die hohen (oder ausgebreiteten) Gefilde der Sonne. Auch das Wort Affe hat Grimm nach allen Seiten hin besprochen, nur fehlte er wohl darin, daß er sagte, die Wurzel sei sanskr. kapi und affe liege verborgen; denn im Sanskrit. bedeutet die Wurzel kamp commoveri, und welche Bezeichnung wäre passender für den Affen als eben die des beweglichen Springers. Vergl. auch Zeitschrift für Sprachvergleichung I. S. 496. Das Wort affe für das hier eine Menge treffender Belege sich finden, hätte vielleicht auch

noch klarere Behandlung gefunden, wenn es mit gothischem *hindar* verglichen worden wäre. Offenbar ist die Form dieses Ausdruckes eine Comparativform, wie so oft in Raumwörtern, also — *tar* entspricht dem sanskr. *ara*, dem griech. *τερο* und lateinischen *ter* in alter u. s. f. Zu dem Wort *achse* sind jetzt schon Zusätze aus dem Sanskrit möglich geworden. Auch da bedeutet *aksha* zunächst Achse, viel seltener „Rad“ oder „Karren“. Bei al leitete schon die Etymologie darauf, daß es eigentlich ganz, totus, nicht *omnis* bedeute, während *altes* ganz *integer* heißt. Wir wüßten hier der Darstellung Grimms, die für uns ganz überzeugend ist, nichts beizufügen. Ganz verfehlt ist auch in unserm Buche die Deutung des eigenthümlichen *alesanz*, das übrigens vor der Behandlung desselben durch Grimm in seinem neuhochd. Werke niemand verstanden hat. Daß es nicht mit *avanzo* erklärt werden darf, zeigt am deutlichsten das auch in unsern Tugenden noch gehörte *sirlifanz*. Bei *Almân* ist in einer allfälligen künftigen Ausgabe die feine Bemerkung M. Haupts zu Walthers zu beachten, daß bei diesem Dichter in der Stelle: *der bâbest giht „ich hân zwên almân under eine krône brâht“* die wälsche Form des Wortes den *Wort* schärfe. Sowohl *dâhe* „*Lehm*“ als das andere S. 299 verzeichnete *dâhe* sind derselben Wurzel mit dem griech. *τήνω* „*schmelzen*“; daher *thau* stammt sicher unser „*thauen*“, „*aufthauen*“ vom Schmelzen des Schnees im Frühjahr. Sehr problematisch ist die Annahme, daß *daere* mit *angelsächsl.* etc. (nicht *thaesle*) verwandt sei. Dieses scheint uns, wie vielleicht auch *ahd.* *daralib* mit dem Demonstrativstamm zusammenzugehören und eigentlich „*dem ähnlich*“, „*ihm zukommend*“, „*würdig*“ zu bedeuten, wie auch *latein.* *idoneus* von *Ruhn* mit bestem Rechte aus *idammaya*, d. h. „*dem ähnlich zukommend*“ erklärt wird. Endlich sei noch des Wortes *dêhse*, *dêhsel* „*Beil*“ gedacht, woher noch jetzt in einem Theile von Schwaben das Zeitwort *dêhseln* gebräuchlich ist; dieses ist offenbar derselben Wurzel, wie das griechische *τέτων* u. s. f., d. h. der Wurzel sanskr. *taksh*. Dieses *taksh* aber bedeutet ursprünglich „*schärfen*“, dann „*glätten*“ und „*hauen*“, dasselbe auch „*brechen*“, „*zerbrechen*“, und ungewungen stellt sich dazu außer *dêhse*, *dêhsel* das Verbum *dêhsen*, d. h. „*den Flachs schneiden*“.

Doch nun genug dieser Einzelbemerkungen. Noch einmal sprechen wir den Wunsch aus, daß dem angezeigten Werke von den Gebildeten des deutschen Volkes die ihm gebührende Aufmerksamkeit zugewendet, daß es namentlich auch von Lehrern des Deutschen recht fleißig benutzt werde.

H. Schweizer.

Zürich, in den Osterferien 1854.

Hauschild, die Lautlehre der deutschen Sprache. Leipzig, Baumgärtner 1853.

Nirgends in der Welt werden so viele unnöthige Bücher geschrieben und gedruckt als in Deutschland. Diese Beobachtung kam mir bei der Betrachtung des vorliegenden Buches zu klarem Bewußtsein. Dasselbe behandelt auf 98 Seiten die deutsche Lautlehre mit ermüdender Ausführlichkeit und einer pädagogischen Gründlichkeit, welche von Zeit zu Zeit lächeln macht: so wenn er uns sagt, daß man berichtigt nicht so wie berüchtigt, beter nicht wie Peter &c. aussprechen müsse, und derartige Beispiele seitenlang aufführt; wenn er Fremdwörter, die sich natürlich nach eigenen Sprachgesetzen gebildet haben, unter die Ausnahmen ordnet, wenn er die Aussprache französischer Wörter nach der entseßlichen Manier älterer Lehrbücher mit deutschen Buchstaben, begreiflicherweise höchst grob und ungenau bezeichnet, überhaupt in langer Auseinandersetzung gegen eine Menge fehlerhafter Aussprachen eifert, welche durch ihre Unrichtigkeit sich von selbst verdammen, und was der Dinge mehr sind. Eine solche Lautlehre läßt sich heutzutage nicht schreiben ohne eine vollständige Grundlage alt- und mittelhochdeutscher Sprachkenntniß; Dilettanten auf diesem Felde mögen sich von einem Gebiete fern halten, das gerade in der Gegenwart der Tummelplatz streitender Parteien ist; und Herr Hauschild ist wohl zu bescheiden, um sich für einen so gründlichen Kenner des Altdeutschen zu halten, daß er in den vielberedeten Fragen der Rechtschreibung und Rechtssprache eine gewichtige Stimme habe. Es ist wohl anzuerkennen, daß das Buch manche gute Bemerkung enthält, auch ziemlich viel Stoff bietet; aber es ist dieß verborgen unter einer Unzahl von Gewöhnlichkeiten, die jeder ein richtiges Deutsch Schreibende und sprechende Lehrer von selbst weiß. Der Lehrer und Erzieher, welcher die Geduld hat, sich das Gute heraus zu klauen, kann hin und wieder etwas lernen; ob Sängern sich hierzu gemüßigt finden, weiß ich nicht; immerhin mag das Buch als Material einer bei minderem Umfang innerlich bedeutenderen Arbeit dienlich sein.

Oppenheim.

Dr. Buchner.

II.

Bibliotheca scriptorum Græcorum et Latinorum Teubneriana.

Die pädagogische Revue hat bereits früher Gelegenheit genommen, auf das umfassende und sehr verdienstliche Unternehmen des Herrn B. G. Teubner in Leipzig, die sämmtlichen noch vorhandenen Werke der griechischen und römischen Litteratur in neuen, von tüchtigen Gelehrten kritisch revidirten, für den Schul- und Handgebrauch zweckmäßig

ingerichteten, sehr wohlfeilen Textausgaben erscheinen zu lassen, aufksam zu machen. Während es nicht mehr nöthig sein dürfte, auf eine allgemeine Einrichtung des Unternehmens nochmals und ausführlich hinzuweisen, da die Sammlung in ihrer bisherigen Ausdehnung durch ihre inneren und äußeren Vorzüge bereits die weiteste Verbreitung gefunden hat, so dürfte es doch gerade jetzt an der Zeit sein, den bisherigen Umfang, den raschen Fortgang, die in Aussicht gestellte Erweiterung und den beabsichtigten endlichen Abschluß des ganzen Unternehmens wenigstens kurz und brichtweise zur Sprache zu bringen.

Bis jetzt nämlich haben sich die einzelnen Ausgaben der Teubner'schen Sammlung größtentheils auf solche Schriftsteller erstreckt, welche gleich in Schulen gelesen werden; es haben auch dieselben besonders dem Kreise der Schule sehr weite Verbreitung und Anerkennung gefunden, theils wegen der Tüchtigkeit, theils wegen der der Studirenden irgend gar sehr zu wünschenden großen Wohlfeilheit derselben, theils wohl auch deswegen, weil es gewiß manche Lehrer aus pädagogischen Gründen vorziehen, ihren Schülern wenigstens bei einzelnen Schriftstellern lieber gute Textausgaben anzuempfehlen, als Ausgaben mit störenden Anmerkungen. Referent wenigstens sieht es immer lieber, wenn die Schüler so ganz ungetheilt und mit vollem Interesse an den Textworten arbeiten, als wenn ihre Aufmerksamkeit und Thätigkeit durch Seitenblicke auf Erklärungen getheilt und geschwächt wird. Die Schüler mit bloßen Textausgaben in den Händen sind in der Regel die Präparation die sorgsamsten, bei der Erklärung in der Classe die aufmerksamsten, bei der Repetition die sattelfestesten, während jene Erklärungsschriften versehenen Schüler nicht selten unzuverlässig werden oder vorlaut. Der rechte Nutzen durch eine Ausgabe mit erklärenden Anmerkungen wird sich namentlich beim Privat- und Hausgebrauche herausstellen, oder wenn alle Schüler einer Classe zugleich dem Lehrer dieselbe Ausgabe führen, was freilich nicht immer durchführbar ist, oder bei solchen Schriftstellern, die ganz besondere Schwierigkeiten namentlich von historischer Seite darbieten.

Indem wir davon absehen, alle Ausgaben der Teubner'schen Sammlung, welche dem Bereiche der philologischen Schullitteratur angehören, aufzuzählen, wollen wir vielmehr auf die bereits erschienenen und in Aussicht gestellten Ausgaben der Schriftsteller, welche außerhalb des Bereiches der Schule zu liegen pflegen, aufmerksam machen. Diese verdienen um so mehr Beachtung und Aufmerksamkeit, als dadurch das ganze Unternehmen derjenigen Ausdehnung und Erweiterung entgegengeführt wird, die vornämlich dem Philologen erwünscht sein muß. Der

Herr Verleger beobachtet auch bei diesen Ausgaben die gleiche Einrichtung und dieselben Grundsätze, wie bei den übrigen: gutes Papier, deutliche Lettern, Correctheit des Textes, ungemeine Wohlfeilheit, so daß dem Philologen und den kleineren Bibliotheken Gelegenheit geboten ist, allmählig und mit verhältnißmäßig sehr geringen Kosten den für den gewöhnlichen Gebrauch ausreichenden Apparat der alten Litteratur zu beschaffen. Besonders aber verdient noch hervorgehoben zu werden, daß die Herren J. Veffler in Berlin, A. Fleckeisen in Frankfurt, C. Halm in München, A. Meineke in Berlin, F. W. Schneidewin in Göttingen eine Redactionscommission bilden, welche das ganze Unternehmen in seinem Fortgange leiten und fördern werden; ferner, daß den meistens neuerdings erschienenen Ausgaben für den bequemen Gebrauch indicia beigegeben sind, und daß der Herr Verleger neue Bearbeitungen der einzelnen Autoren veranlassen und dem ganzen Werke jede wünschenswerthe Verbesserung angedeihen lassen wird, sobald irgend ein Bedürfnis oder neue, bisher nicht benutzte kritische Hülfsmittel dieß nöthig machen werden.

Von griechischen und römischen Schriftstellern, welche nicht in Schulen gelesen zu werden pflegen, sind bereits erschienen: Apollonius Rhodius von R. Merkel, Appianus von J. Veffler, 2 B., Aristophanes von Th. Bergk, 2 B., Arrian, scripta minora von R. Hercher, Babrius von Schneidewin, bucolici Græci von Ahrens, Diodorus Siculus von J. Veffler, 4 B., fabulæ Aesopicæ von Halm, Pausanias von Schönbart, 2 B., Quintus Smyrnæus von Röschly, rhetores Græci von Spengel, 2 B., Strabo von Meineke, 3 B., Theophrast von Wimmer, 2 B., Ampelius von Wölfflin, Florus von Halm, Gellius von Halm, 2 B., Juvenalis von Hädermann, Lucretius von Bernays, Martialis von Schneidewin, Propertius von Keil, Quintilianus von Bonnell, 2 B., L. A. Seneca und Bellejus von Fr. Haase, 3 B. — Unter der Rubrik befinden sich nach dem im Mai d. J. ausgegebenen Verichte der Verlags-handlung: Alciphron von Meineke, anthologia Græca von Schneidewin, anthologia lyrica von demselben, Apollodorus von J. Veffler, Aristoteles von Bonitz, Athenæus von Meineke, corpus poetarum epicorum Græcorum von Röschly, Dinarchus von Scheibe, Dionysius Halic. antiquitates von Ritschl, Herodianus von Veffler, Hesiodus von Müggel, Homeri carmina minora von Schneidewin, Flavius Josephus von Veffler, Plutarchi moralia von Hercher, Stobæus von Meineke, Themistius von Spengel, Theophrasti characteres von Foss, Catullus und Tibull von Rosbach, Gellius von Darenberg, Justinus von J. Veffler, Juvenal und Persius von C. F. Hermann, Drosius von Halm, Plinius

nat. historia von Jan, Quintiliani declamationes von Haase, rhetores latini von Halm, scriptores historiæ Augustæ von Bernhardt, scriptores rei rusticæ von Reil, M. A. Seneca von Haase, Statius von Dued, Suetonius von Roth, Terentius von Fleckeisen, Valerius Maximus von Ripperdey. — Von den sämmtlichen noch übrigen griechischen und römischen Schriftstellern sollen die neuen Ausgaben ohne Unterbrechung in möglichst kurzer Frist nachfolgen. Es ist demnach in der Bibliotheca Teubneriana ein Unternehmen zur Hälfte ausgeführt, zur andern Hälfte in nahe Aussicht gestellt, wie kein anderes noch vorhanden ist, und daß der allseitigsten Unterstützung werth ist.

Diesem allgemeinen Berichte über den Fortgang der Teubner'schen Unternehmung schließen wir des specielleren Nachweises halber eine kurze Charakteristik einiger Ausgaben an.

Isocratis orationes; recognovit, præfatus est, indicem nominum addidit G. E. Benseler. 2 voll. 21½ Ngr.

Die beiden Bände vorstehender Ausgabe des Isokrates enthalten 21 Reden und 10 Briefe; vorangehen die argumenta und eine längere kritische præfatio (54 S.), worin der Herr Herausgeber seine Grundsätze, die ihn bei der Constituirung des Textes geleitet haben, ausspricht und näher begründet, und sodann die Abweichungen seines Textes von dem Bekker'schen aufzählt. Während nämlich seit Bekker besonders auch Baiter und Sauppe den cod. Urbinas als die alleinige Quelle aller Emendationen bezeichnet haben, stellt Benseler die charakteristischen Eigenenthümlichkeiten des Sprachgebrauchs des Isokrates wenn nicht höher, doch eben so hoch als die Ueberslieferung des codex. Seine Worte lauten: Baitero et Sauppio igitur summa lex in verbis Isocratis constituendis erat: sequere Urbinatem, etiam ubi ex consuetudine Isocratis aliud quid commendari videtur; mea est: sequere Isocratis sum dicendi, etiam ubi ex Urbinatæ aliud quid commendatur. Als konstante Spracheigenenthümlichkeiten des Redners aber bezeichnet Herr B., stützt auf die Zeugnisse des Dionysius, die Vermeidung des Hiatus, die gleichmäßige Anordnung der Satzglieder und der Antithesen, die Sorgfalt in der Wahl und der Verbindung der Wörter u. s. w. „quibus Dionysii præceptis si addideris Urbinatæ bonitatem, eas habebis leges, quas in constituendis Isocratis verbis sum secutus“. Zwischen den rein kritischen Bemerkungen ist auch Manches zur Erklärung beigegeben; der index nominum ist vollständig und zweckmäßig.

* Lycorgi oratio in Leocratem. Edidit C. Scheibe. 1853. 6 Ngr.

Als die zuverlässigsten handschriftlichen Führer bezeichnet Herr S. den Crippsianus A und Laurentianus B; außerdem sind die Abwei-

thungen von den Ausgaben J. Bekker's, Wagner's, Baiter's und Sauppe's mit theilweiser Begründung beigegeben.

Pausaniae descriptio Graeciae. Recognovit J. H. Chr. Schubart. 2 voll. 1853 und 1854. 1 Rthlr. S. 486, XXVI, 454, XXVI.

Hinsichtlich des Werthes der codd. des Pausanias verweist der Herr H. auf seine Abhandlung in Zeitschrift für Alterthum, 1853, S. 385 ff.; in der praefatio werden die wesentlichen Abweichungen von den früheren Ausgaben mit Berücksichtigung der codd. aufgeführt; es sind überall die sehr zahlreichen zum Theil gelegentlichen, zum Theil selbstständigen und umfanglichen Studien über den Pausanias in neuerer Zeit sehr vollständig und gründlich zu Rathe gezogen; eine sehr verdienstliche und dankenswerthe Zugabe gerade bei diesem Schriftsteller ist der ausführliche fast 90 Seiten starke index.

Appiani Alexandrini historia Romana ab J. Bekkero recognita. 2 voll. S. 98 und 27 Ngr. 1853.

„Post accuratam Schweighäuseri de codicibus Appiani expositionem superest ut lectiones aliunde aut nunc receptae aut postea fortasse recipiendae breviter indicentur.“ Fragmente und ein index historicus sind beigegeben.

A. Gellii Noctium Atticarum libri XX. Ex recensione Martini Hertz. 2 voll. 27 Ngr.

Aus einer epistola an die Herren Jacob Geel und C. B. Haas erfahren wir, daß durch Vermittlung derselben dem Herrn H. die Benützung der besten Codices des Gellius (codd. Par. imper., Vossianus Rottendorfsianus) gestattet gewesen ist, und daß die vorliegende Ausgabe als die Vorläuferin einer größeren zu betrachten sei. Sodann werden die trefflichen und sehr zahlreichen kritischen Hülfsmittel, welche Herr Herz vollständig benutzt hat, aufgezählt. Mit dankbarer Anerkennung gedenkt derselbe der Leistungen J. Fr. und Jac. Gronov's. In der gedruckten varietas lectionis Gronovianae sind die Abweichungen von Jac. Gronov's Ausgabe Lugd. Bat. MDCCVI enthalten; ein dreifacher index (auctorum, monumentorum, rerum) ist angehängt.

M. Fabii Quintiliani institutionis oratoriae libri duodecim. Ad fidem codicum manu scriptorum recensuit Eduardus Bonnell. II voll. S. 285, XXII, und XVIII. 1854. 18 Ngr.

Während sich der Herr. H. im Allgemeinen auf die Zumpt'sche Ausgabe des Quint. stützt, hat er die kritischen Hülfsmittel aus neuerer Zeit sorgfältig benutzt, namentlich eine Collation des trefflichen cod. Bambergensis; „codicis huius scriptura primae quidem manus cu

cunda classe codicum Quintiliani plerumque consentit; contra cunda manus emendantis librarii cum prima classe, maxime cum orentini secunda manu, alias cum Ambrosiano codicum optimo^a. Außerdem sind benutzt die Emendationen H. Meyer's auf Grund des d. Lassbergensis und die Verbesserungen des Julius Victor in der s rhetorica. Die Abweichungen vom Jumpt'schen Texte und die eignen fremden Conjecturen sind zusammengestellt und ein index nominum priorum, so wie ein index locorum a Quintil. laudatorum beigegeben.

Flori epitomæ de Tito Livio. Bellorum omnium annorum DCC. libri duo. Recognovit C. Halm und Lucii Ampellii liber memorialis. Recognovit Ed. Wölfflin. S. 125, XX, 40, XII. 1854. 9 Ngr.

Die genannte Ausgabe des Florus stützt sich vornämlich auf den Text von Otto Jahn (apud Weidmannos 1852), welchem wesentlich der cod. Bambergensis zu Grunde gelegt ist. Durch eine einmalige Vergleichung dieses Codex und anderer kritischer Hülfsmittel einige Mängel der Jahn'schen Ausgabe beseitigt, einige andere Arten und Conjecturen aufgenommen worden. Die Abweichungen von Jahn sind genau aufgeführt und theilweise begründet. Beigegeben ist neuerdings aufgefundenes fragmentum epitomæ P. Annii Flori: gilius orator an poeta. Ein brauchbarer index nominum ist angegt. — Der Text des L. Ampellius von Wölfflin geht zurück auf Ausgabe des Salmasius und auf ein von diesem gefertigtes, jetzt der Münchner Bibliothek befindliches apographon des cod. Diviosis. Angabe der abweichenden Lesarten, index nominum.

Annaei Senecæ opera quæ supersunt. Recognovit et rerum indicem locupletissimum adiecit Fried. Haase, prof. Vrat. 111 voll. S. 304, 318, 594. 2 Rthlr. 6 gr. 1853.

Die Fickert'sche bahnbrechende Ausgabe des Seneca ist natürlich im Wesentlichen die Grundlage für die vorliegende gewesen, doch Herr Haase überall selbstständig zu Werke gegangen. Sein Verfahren thnet er mit den Worten: Primum id egi, ut constanter sequeretur morum codd. fidem in iis locis omnibus, in quibus probabilem pturam offerrent, id quod Fickertus modo sciens, modo etiam ius et invitus non semper fecit. Deinde vero ubi librorum ium scripturam corruptam esse intellexi, non dubitavi aut mea ia aut aliena coniectura opem ferre, quod ille non fere fecit nimia quadam necessitate coactus. Quare accidit, ut haec nostra o haud raro a Fickerti exemplo discedat, quod qui improban- iudicabit, is profecto coniunctis criminibus, quæ separata esse at, nimiam simul et in sequendis codd. superstitionem et auda-

ciam in deserendis accusabit. Ueber einzelne Veränderungen ist in den Vorreden Rechenschaft gegeben, besonders auch dabei auf den Sprachgebrauch des Seneca Rücksicht genommen.

-
1. *Chefs d'œuvre lyriques de la France accompagnés de notes historiques, biographiques et philologiques et précédés d'un abrégé de poétique* par G. B. F. de Castres. Leipzig, 1854. 8^o. p. 154.

Der gelehrte Herr Verf. will mit diesem Buche, wie er in seiner Vorrede sagt, der studirenden Jugend die Meisterstücke der lyrischen Poesie der Franzosen und den Lehrern einen Leitfaden für den Unterricht in der Poetik und der Declamation darbieten. So zerfällt dann das Buch in zwei Abtheilungen. Die erste enthält die Poetik, die Veralehre, die Lehre vom mündlichen Vortrag; die zweite enthält 34 (mit Worten vierunddreißig Gedichte) mit Notizen über die Verfasser und mit erläuternden Anmerkungen. Durchweg hat sich der Verf. der französischen Sprache bedient. So sehr man auch des Verfassers gründliche etymologische, litterarische und philosophische Kenntnisse anerkennen muß, so wenig sich auch etwas gegen des Verf. französischen Ausdruck und die geistvolle Behandlung der Gedichte vorbringen läßt: so wenig scheint uns doch auch dieses Buch zu einem Gebrauche in Schulen geeignet um so weniger, als die Anzahl der aufgenommenen Gedichte eine sehr beschränkte ist. Der Verf. geht auch in diesem Buche weit über das Bedürfniß der Schule hinaus. Dagegen ist es, namentlich seines ersten Theiles wegen, Lehrern angelegentlichst zu eigenem Studium zu empfehlen.

Anleitung zum praktischen Erlernen der französischen Sprache. — Wiesbaden. S. 149. 10 Sgr.

Vereinigt die Seidenstücker'sche mit der sogenannten Conversationmethode. Die Aussprache ist ganz dem Unterrichtenden überlassen. Für die Correctheit des französischen Ausdrucks bürgt die Zuziehung zweier französischer Lehrer. Das Buch umfaßt die gesammte Formenlehre, die unregelmäßigen Verben mit eingeschlossen.

2. *Auswahl französischer Gedichte.* Zum Schulgebrauche von Holzappel. Magdeburg 1854. 8^o. S. 245.

Die Sammlung zerfällt in zwei Abtheilungen, die eine dem Jüngeren nach für Schüler unterer Classen berechnet, die zweite für gereiftere Schüler bestimmt. Da die Anthologien französischer Gedichte gewöhnlich zu theuer sind, um sie in Schulen einzuführen, oder solche lyrische Gedichte sich in den Sammlungen mit dramatischen oder prosaischen Stücken

sammen befinden, die einzeln zu sehr billigen Preisen zu haben sind, wird diese mit Geschmack zusammengestellte und sehr correcte Blumenlese namentlich den Lehrern willkommen sein, die sich nicht gern zum Gebrauch von Chrestomathieen entschließen und andrerseits auch den Schülern den sittlichen und ästhetischen Gewinn gönnen möchten, den sie aus lyrischen Gedichten ziehen können.

Essai d'une histoire de la littérature française composée d'extraits des plus ingénieux critiques modernes par T. A. G. Rodowicz. Rawicz, 1854. 8°. p. 174.

Dieser Versuch einer französischen Literaturgeschichte durch Zusammenstellung litterarischer Skizzen, deren Verfasser die bekannten Kritiker Fauriel, Villemain, Sainte-Beuve, Chasles u. s. w. sind, reicht von der Entstehung des Französischen bis zu den großen Schriftstellern unter Ludwig dem Vierzehnten. Der Verf. verspricht uns einen zweiten Theil derselben Art, die modernen Zeiten behandelnd.

Es läßt sich nicht verkennen, daß der Verf. mit vielem Geschmack und Geschick gewählt und die einzelnen Theile unter einander verbunden hat. Die verschiedenen Skizzen sind so vorzüglich geschrieben, und die Verfasser gehören zu der in Frankreich nicht zahlreichen Classe von Kritikern, die die übertriebene Bewunderung berühmter Autoren auf ein gerechtfertigtes Maas zurückführen, daß man das genannte Buch für mehrere Classen der Realschulen sowohl zur Lectüre, wie auch als eine Ergänzung und Belebung der dürren Notizen benutzen kann, zu denen sich mancher Lehrer wegen des Prüfungsreglements für Abiturienten gezwungen sieht.

Einen Mangel wünschten wir dem Buche herzlich, den seiner Vorrede, die in einem so hieroglyphischen Französisch geschrieben ist, daß sie als sonst gute Buch nichts weniger als empfiehlt.

Buchmann.

Deutsche Musterstücke zur stufenmäßigen Uebung in der französischen Composition. In drei Abtheilungen herausgegeben unter Mitwirkung des Oberstudienrathes Kapff, von Gruner, Eisenmann und Dr. Wildermuth. Dritte Abtheilung. Stuttgart, J. B. Nepler 1854.

Morceaux choisis de Littérature allemande en trois parties. Troisième partie, traduite en français par A. Peschier, professeur de littérature française et anglaise à l'université de Tubingue. Stuttgart, librairie de Metzler 1854.

Die Herrn Herausgeber des vorliegenden Werkes beabsichtigen durch ihre dreibändige Sammlung deutscher Musterstücke ein Doppeltes: einerseits soll der Inhalt dieser drei Bände bei dem Unterrichte in der Muttersprache als Lesestoff, andererseits zur Uebersetzung

in fremde Sprachen dienen. Ueber die Zweckmäßigkeit des reichhaltigen Stoffes, so wie über die Anordnung desselben, zum Behufe des deutschen Unterrichtes, welcher Zweck in der Vorrede zwar nicht vorangestellt wird, jedoch selbstredend als Hauptzweck bezeichnet werden muß, mögen Lehrer der deutschen Sprache berichten. Referent kann es nur freuen, daß nach kurzer Zeit, trotz der großen Concurrenz, von dem ersten Theile eine zweite Auflage erschien, und beabsichtigt hier nur, den zweiten Zwecks ins Auge zu fassen, nämlich die auf dem Titel ausgesprochene Absicht der Uebersetzung dieser drei Bände in eine fremde, zunächst die französische (zu der ersten Abtheilung liegen auch Anmerkungen zum Behufe der englischen Composition besonders gedruckt vor) und in dieser Beziehung muß er offen gestehen, daß er, im Hinblick auf den dermaligen Zustand des Unterrichtes in den neueren Sprachen in ganz Deutschland, das in der Vorrede angedeutete Bedenken allerdings theils diese Sammlung möchte Vielen zu umfangreich scheinen, zumal wenn diese drei Bände bloß des zweiten, als untergeordneten Zweckes wegen von den Schülern, wenn auch verschiedener Classen, angeschafft werden sollen. Bestünde in Deutschland nur eine einzige Anstalt, welche den Unterricht in den fremden Sprachen die zum völligen Erfassen und Abschließen dieses Lehrgegenstandes nöthige Zeit einräumte, könnte man außerdem von der Schuljugend überhaupt kunstgewandte Uebersetzungen erwarten, so würde Ref. keinen Augenblick anstehen, die vollständig Uebersetzung vorliegender drei Bände, jedoch mit Ausschluß der poetischen Stücke, in einer solchen Schule zu empfehlen. So lange aber auf diesen Zweck nur wöchentlich zwei bis drei Stunden, in welchen Lesen, Uebersetzen, Sprechen, wohl auch Litterärsgeschichte, abwechseln müssen, verwendet werden können, wird sich der Lehrer darauf beschränken müssen, die wenigen Stücke (durchschnittlich höchstens vierzig Seiten jährlich auf jede Classe) auszuwählen, welche ihm zweckdienlich scheinen und sodann die freie Uebersetzung vorzulesen, welche selbst geübte Lehrer nicht wohl entbehren können. Ein weiteres Bedenken kann Ref. eben so wenig unterdrücken: wenn nämlich die Herrn Verfasser in ihrer Vorrede zur ersten Abtheilung bemerken: „Indem wir französisch lehren wollen wir keine Franzosen an Gesinnung und Denkweise bilden, und dazu soll die Wahl acht deutscher Stücke mithelfen“, so meint Ref., eine solche ängstliche Bemerkung, welche, aus einem Paradoxon fließend, indirect über die gesammte französische Litteratur, als eine für die Jugendbildung gefährliche, den Stab zu brechen scheint, beweiße zunächst, daß die Herrn Herausgeber durch ihr doppeltes Ziel in ein Dilemma gerathen sind, und deshalb das Bedürfniß fühlen,

gegen einen etwaigen verkehrten Patriotismus zu schützen. Der Vertreter eines Lehrfaches muß aber den Muth haben, nonobstant clameurs *haro*, öffentlich für seine Sache einzustehen. Sowie nämlich die Lehrer der lateinischen Sprache, unbekümmert darum, daß sie mit der Litteratur des republikanischen Volkes zu thun haben, durch die Stylübungen der Sprache der Römer hoffen dürfen, ihren Schülern ächt römisches Colorit beizubringen, so muß es auch dem Lehrer der französischen Sprache statthaltend sein, durch eine richtige, von pädagogischen Grundsätzen geleitete Auswahl aus seiner reichen Litteratur nicht nur die Klarheit und Durchsichtigkeit des französischen Stylls, sondern auch überhaupt, so weit die Umstände zulassen, eine ächt französische Auffassungsweise anzustreben. Gerne gibt Ref. zu, daß man es bei jedem Sprachunterrichte vermeiden sollte, den Schülern frivole und destructive Schriften vor Augen zu legen, daß man die Gesinnung der Jugend rein, ja deutsch erheben sollte, das formelle Denken aber müsse durch die Erkenntniß der Litteraturen nothwendigerweise eine um so größere Modification finden, als die Auffassung abstracter Begriffe in allen Sprachen so verschieden ist, daß selten zwei entsprechende Wörter einander völlig decken, und insoweit wolle und solle jeder tüchtige Lehrer des Französischen an allerdings der Denkweise nach Franzosen bilden; denn darin liegt ja der einzige Gewinn für die formale Bildung, welche nur an fremden Litteratur erlangt werden kann und selbst das Sprechen der Sprache, welches nicht der Zweck vorliegender Bücher ist, kann in der Lectüre nicht befriedigend gelernt werden.

Uebrigens hat es keine Noth, wenn auch die Aufgaben der Schüler, gewöhnlich, nicht aus der vaterländischen Litteratur genommen werden, so ist, wenn die Gesinnung des Lehrers die rechte ist, weder ihre Moralität, noch für ihren Patriotismus etwas zu besorgen; es ja Keiner dadurch zum Juden, daß er gründlich hebräisch lernt. Man kann sich daher mit dem aufgestellten Grundsatz, daß man, um Französisch und Englisch zu lernen, schon in den untern Classen die Uebersetzungstücke ausschließlich aus der deutschen Litteratur wählen sollte, keineswegs einverstanden erklären.

Die phraseologische Anmerkungen zu jedem einzelnen Bande sind besonders in dem ersten Theile (der zweite liegt Ref. nicht vor) recht schätzwürdig, was um so mehr zu billigen ist, als sonst die gewöhnlichen Schulwörterbücher nicht ausreichen dürften.

Anlangend die Fortschreitung vom Leichtern zum Schwerern ist es gewislich, daß diese bei einem aus rein deutschen Bruchstücken bestehenden Werke nur eine sehr untergeordnete Berücksichtigung finden konnte, was

die Herrn Uebersetzer sicherlich am besten empfunden haben werden. Zur Uebersetzung dieser drei Bände nämlich haben drei öffentlich wirkende Lehrer ihre Feder geliehen: Herr Gérard übernahm den ersten, Herr Borel den zweiten, Herr Beschier den dritten Band. Da Ref. leider nur der letzte Band dieser Uebersetzungen vorliegt, so kann in Folgendem nur von diesem die Rede sein. Inhalt dieses Theiles ist: I. Naturkunde, Auszüge aus Liebig, Humboldt, Zacharia, Stöckhardt, H. Schubert, Grube. II. Länderkunde, Mendelssohn, E. M. Arndt, Kohl, L. Zimmermann, G. Schwab, Fr. List, G. Förster, Martius, Loba. III. Schilderungen, G. Förster, Nettelbeck, J. P. Richter, Goethe. IV. Geschichte, L. Ranke, Neander, W. Menzel, A. Schott, Billmar, Wächter, Rauschnick, Wirth, G. Pfizer, Hagenbach, Wessenberg, Bedn. Häuser, Behse, Groß-Hoffinger H. G. Perz, Manso, Gneisenau, Barnhagen v. Ense, Clausen, Dresch. V. Abhandlungen. „Wie gelangt man zu einem guten Vortrage seiner Empfindungen?“ von H. Möser. Das Vaterland von Herder. Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Die Existenz eines persönlichen Gottes. Die Unsterblichkeit von Hirsch. VI. Briefe. J. A. Bengel, Lessing, Rabener, Schubart, Goethe, Schiller, Bettina, Brentano. VII. Dramatisches. Die Kaiserin und der Pilger aus Herzog Ernst von Uhland; aus Maria Stuart von Schiller, und Götz von Berlichingen von Goethe.

Jeder, der die Kunst des Uebersetzens aus Erfahrung zu würdigen weiß, wird mit Ref. darin übereinstimmen, daß weder das Talent, noch die auf die Uebertragung eines Bandes von 370 Seiten von dem verschiedensten Inhalte verwandte Mühe anders als in der Arbeit selbst und in der Liebe zur Sache eine entsprechende Belohnung finden können. Leichter mag es sein, zu einem bestimmten, festbegrenzten Zwecke eine Anzahl von litterarischen Auszügen zusammenzustellen, ungleich schwieriger und klippenvoller ist es aber, die mannigfaltigsten Schriftwerke in den verschiedensten Stylarten in einer fremden Sprache zu reproduciren, indem nicht selten der Uebersetzer, dem man das Geringste nicht verzeiht, man dagegen dem Original manchen rauhen Seite als Energie, oder gar als Schönheit anrechnet, nicht selten in die unangenehme Lage kommt, sich über sein Original stellen und dessen Styl verbessern zu müssen. Welche Vielseitigkeit der Auffassung dazu erforderlich sei, um nicht nur den classischen Styl der vielfach übersetzten Schiller und Goethe, sondern auch den dogmatischen Hirsch, den militärischen Gneisenau, den industriellen F. List, zu reproduciren, den plauderhaften Styl der Bettina, Brentano, die gemüthlichen Jamben Uhlands in ihrer eigenen Physiognomie wiederzugeben, und gar Rabener und J. P. Richter einem fremden Volk

hmadhaft zu machen, kann nur der erkennen, der Aehnliches versucht hat. Diese schwierige Aufgabe hat jedoch Herr Beshier ihrem ganzen Umfange nach so glücklich gelöst, daß sein Buch Jedem, der sich in der Kunst des Uebersetzens zu versuchen oder zu üben wünscht, als Muster von Gewandtheit und Wortreichthum empfohlen werden kann, und sollte malis die von Herrn Prof. Monnard in Bonn angeregte Idee einer Franzschule für tüchtige Lehrer der neueren Sprachen verwirklicht werden, müßte ein solches Werk dem onomatistisch-rhetorischen Theile der Studien Grunde gelegt werden. Zwar dürfte Mancher, dem die tausendfältigen Lippen der Uebersetzungskunst weniger bekannt sind, hier und da eine leichtere Uebertragung wünschen. Ref. ist dagegen der Ansicht, an möglichst genaue Uebersetzung solle man den Schüler gewöhnen, dem Künstler überlasse man es, seinen Griffel selbstständig und frei zu bereiten und zu führen, denn für ihn heißt Uebersetzen: die Gedanken, d. h. die geschlossenen Urtheile des Verfassers, welche er selbstständig aufgefaßt hat, zu den seinigen gemacht haben muß, aus seinem eigenen Ich, mittheilen in fremder Form, obgleich in demselben Sinne, hervorlocken. Soll aber neben der Genauigkeit der Auffassung auch das fremd nationale Colorit hervorgebracht werden, so lasse man ihm um so mehr dieselbe Freiheit, wie dem Verf. des Originals, als sonst wohl die einzelnen Theile, nicht die großen Umrisse, aus welchen die Physiognomie besteht, abgeahmt, nimmer aber eine künstlerische, sondern nur eine schülerhafte, in fremder Sprache unschmackhafte Arbeit hervorgebracht werden könnte.

Wenn die Uebersetzung aus Manso (Rückzug aus Rußland 1812) wenigstens neben die ähnliche Ségurs gestellt werden darf, so erinnern wir uns an die Stücke von A. v. Humboldt, Forster und Martius an den malerischen lebenden Styl Lamartine's, und schwerlich dürften die vorhandenen Uebersetzungen des Götz von Berlichingen über das vorliegende Bruchstück den Preis davon tragen; denn entweder leiden die in Frankreich erschienenen Paraphrasen, wie die Lenore von Labedolier und G., an der akademischen Nüchternheit, oder wie der Faust von Blaze, an der Ungebundenheit eines überkühnen Romantismus. Herr Beshier ist die goldene Mittelstraße einzuhalten. Anlangend die Brauchbarkeit der Uebersetzung als Schulbuch, glaubt Ref., daß dieselbe sowie das Original in Deutschland, in französischen collèges, wo die deutsche Sprache gelehrt wird, leicht Eingang finden dürfte, indem durch eine solche Sammlung der fremden Jugend ein doppelter Dienst erwiesen werde, einmal dadurch, daß sie von manchen vortrefflichen Erzeugnissen deutscher Schriftsteller Einsicht erhalte, sodann dadurch, daß mancher an der akademischen Glätte gewöhnte Uebersetzer zu einem freieren Schwunge

geführt würde, der dem neunzehnten Jahrhundert besser zusagt. Wenn man aber auch in Bezug auf deutsche Schulen den Grundsatz festhält, daß zum richtigen Uebersetzen eines Schriftwerkes einige phraseologische Anmerkungen und ein gewöhnliches Schulwörterbuch nicht ausreichen, daß vielmehr die fremde Fassungs- und Ausdrucksweise erst an der Litteratur des Volkes gelernt werden müsse, so dürfte man um so weniger anstehen, diese übersezte Sammlung als Lehrbuch zu gebrauchen, als hierdurch selbst das moralische Bedenken der Herrn Herausgeber, von welchem sich Ref. jedoch feierlichst verwahrt, völlig gehoben würde.

Die Ausstattung der ganzen Sammlung läßt nichts zu wünschen übrig.
 Hadamar. Barbier.

Scholl, Zeittafeln der vaterländischen Litteratur. Schwäbisch-Hall, 1852.

Durch seine Thätigkeit auf dem Gebiete der deutschen Litteraturgeschichte bereits bekannt, hat Herr Scholl diese Zeittafeln „für höhere Schulen und zum Privatgebrauch“ entworfen, und es läßt sich ein solches Unternehmen nur loben, denn erst durch derartige Zusammenstellungen ist es möglich, einen klaren Blick in die verwickelte Zeitfolge unserer Litteratur zu gewinnen. Eine solche Arbeit ist wenig dankbar, ein langweiliges und geisttödtendes Zusammenstellen von Büchertiteln und Jahreszahlen; die letzteren sind Irrthümern leicht unterworfen; das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden ist sehr schwer und die Scheidung selbst oft nur auf ganz subjectives Urtheil gegründet; auch dem angestrengtesten Fleiße entgeht manche Notiz, schleichen sich Fehler unter. Gründe genug, um bei Beurtheilung eines solchen Buches nicht leichtlich oder grillenhaft zu sein, sondern das Lößliche gern anzuerkennen und das Unrichtige mit Milde zu berichtigen.

Es sind nun diese Tafeln folgendermaßen eingerichtet: neben einer Columne für die Jahreszahlen finden wir fünf andere, überschrieben: Regenten und Künstler, Ausländische Schriftsteller, Deutsche Schriftsteller, Deutsche Schriften, Weltbegebenheiten. Dieß hätte sich vielleicht anders einrichten lassen, indem z. B. die erste und letzte Columne sehr gut vereinigt und die Künstler zu den Schriftstellern des Auslandes geordnet werden konnten; die beiden Columnen bringen manches Unwichtige, während sich mancher bedeutende Ausländer und Künstler vermissen läßt. Was hat Robert Peel unter den ausländischen Schriftstellern zu thun? Warum treten unter den Künstlern nicht Hans Holbein, Lucas Cranach d. Ä., Chr. Rauch, Kaulbach, Carl Maria v. Weber u. A. auf? Aber die ist nicht allzu genau zu wägen; auch Fehler finden sich in diesen

lunnen, von welchen ich indeß nur auf einzelne hindeuten will. Die beiden Hauptcolumnen habe ich fast bis auf jede einzelne Jahreszahl geprüft und allerdings gar manchen Irrthum gefunden, ob ich gleich nicht läugnen will, daß mich diese an sich sehr langweilige Arbeit auf manchen verschuldeten und unverschuldeten Fehler meiner Litteraturgeschichte aufmerksam gemacht hat. Wenn ich einen Theil der offenbaren Fehler hier aufzähle, so geschieht dieß nicht, um dem Herrn Verf. einen Vorwurf zu machen, sondern um jene Irrthümer zu berichtigen und für eine zweite Auflage größere Correctheit zu veranlassen, wenn anders das Buch für ein des Stoffes nicht ganz mächtiges Publicum von Werth sein soll.

Paul Warnefried ist gestorben 799, nicht 800. Großwirth ist nicht im 911 zu setzen, sondern nach Wadernagel um 980. Konrad von Würzburg starb zu Basel, nicht zu Freiburg: vgl. Wadernagel Litt.-G. und Denzinger im Archiv des historischen Vereins für Unterfranken XII, 1. Euso starb 1365; siehe Wadernagel S. 336. Behaim ist geb. 1416 nach Wadernagel S. 258. Zwingli's Geburtsort heißt Wiltshaus. Joh. Agricola ist nicht 1492 und 1498 geboren, sondern nur 1492. Luther's Kirchenlieder erschienen zuerst 1524. Zwingli fiel bei Kappel, nicht Kappeln. Dürer starb 1528, nicht 1538. Zingref's Apophthegmata erschienen ed. pr. 1626, Gerhard's Kirchenlieder 1666 nach Jördens em ich in derlei Notizen zumeist folge. 1639 erschienen nicht A. Gryphius Tragödien, sondern die erste Sammlung seiner Gedichte. Rachel's Satiren ed. pr. 1664. Corneille starb 1684. Gerhard starb zu Lübben, nicht Lübben; schreib' auch A. H. Francke. Schupp's Lehrreiche Schriften 1663, nicht 1684. Händel geb. 1684. Warum ist Pope, und nicht Boileau aufgeführt, warum 1695 Günther nicht im Druck hervorgehoben? Leufkirch's Ausgabe schlesischer Dichter begann 1695, nicht 1697. S. G. Lange ist geb. 1711, J. A. Schlegel 1721. Die Karschin ist eine geb. Dürbach oder Dürrbach, nicht Durbach. Günther's Gedichte erschienen 1723. Thomas Abbt hat zwei b und ist geb. 1738, nicht 1733. 1737 starb H. v. Nicola y geboren. Lichtenberg's Geburtsort heißt Oberramstadt, Bürgers Wolmerswende, Rossegartens Greismühlen. Händel starb 1759. Riscov starb bei Eilenburg, nicht Eulenburg. Denis' Ossian erschien 1768. S. G. Lange starb 1781. Die Gelehrtenrepublik erschien 1774, nicht 1771; die Hermannsschlacht 1769. Herder gab die Blätter von deutscher Art und Kunst heraus. H. v. Kleist ist aus Frankfurt a. M., nicht a. W. El. Brentano ist geb. 1778 zu Ehrenbreitstein, Meyerbeer 1794, H. Geier am 1. Januar 1800, Börne 1786, C. Kreutzer 1782 und zwar nicht zu Dresden, sondern bei Möskirch. Das

Stück von Lenz heißt der neue Menoja, nicht Menboja, Göthe's Clavigo ward verfaßt und gedruckt 1774. Lessing's Schriften gegen Göze erschienen 1778. Schiller floh 1782 nicht nach Bauerbach, sondern nach Mannheim. Schreib Gößling, Matthiffon, Bouterwek, Bengel-Sternau Herder dichtete den Eid 1802 und 1803. Ernst Prug ist nicht geb. 1810 zu Berlin, sondern Rob. Eduard Prug ist geb. 1816 zu Stettin Was soll J. Ronge 1813, was Strauß Leben Jesu, Hengstenberg's Kirchenzeitung? Diese Dinge haben mit der Litteratur nichts zu thun Uhland's Gedichte ed. pr. 1815, König Ludwig's von Bayern 1829 nicht 1839. V. d. Velde starb 1824: er verfaßte die Lichtensteiner, W. Hauff den Lichtenstein; die beiden sind verwechselt. Salis Sterbeort Malans liegt in Graubünden, nicht in Savoyen. Die Göttinger Sieben protestirten 1837, nicht 1838. Heun (Clauren) ist nicht 1839 gestorben sondern lebt sehr alt als Geh. Rath zu Berlin.

Dies eine Reihe von Berichtigungen, die ich leicht vermehren könnte. Doch bleibt dies am besten persönlicher Benennung mit dem Herrn Verleger überlassen. Es erhellt wenigstens, daß die zweite Auflage viel correcter sein muß, wenngleich das Schwierige und Widerwärtige, wie die Nützlichkeit einer solchen Arbeit nicht geläugnet werden soll; nochmalige genaue Sichtung des Stoffes, Entfernung des Unwesentlichen, Ergänzung des Wesentlichen wird das Buch noch brauchbarer machen, als es sich, in einiger Vorsicht benutzt, bereits in dieser Form erweist.

Dr. Buchner.

Joß, Lehrbuch des hochdeutschen Ausdrucks in Rede und Schrift. Für höhere Classen der Realschulen und zum Selbstgebrauch. Braunschweig, Westermann 1852. XVI und 421 S.

In dem Vorworte sagt der Verf., daß trotz zahlreicher deutscher Sprachlehren die Kunst oder Fertigkeit, sich in der Muttersprache leicht und geschmackvoll auszudrücken, weit hinter den Leistungen der Wissenschaft zurückbleibe, wie ein Blick auf unsere öffentlichen Blätter, unsere Lehrbücher etc. darthun. Den Grund dieses Mißstandes findet er in der Lehrweise; er fordert vom Unterricht, daß er den Schüler mit dem Vermögen schöner und fehlerloser Gedankenmittheilung ausstatte. Er knüpft daher, den Sprachunterricht an das Lesen und zusammenhängende Gedankendarstellung zu knüpfen, vor Allem an die Beachtung der Mißgriffe, welche die Jugend selbst in ihren Arbeiten sich gar oft zu Schulden kommen läßt. Es sind dies pädagogische Rathschläge, die jedem Lehrer bereits durch die Praxis sind gegeben worden. Auch abgesehen von der grammatischen Richtigkeit hat die Sprache so unzählige Feinheiten, in

sie ein so zarter Stoff, daß ihn ohne Gefährdung seiner Reinheit zu handhaben gar zu schwer ist. Haben wir den Herrn Verf. richtig verstanden, so will er nicht diese Styllehre zum Gegenstand besonderen Unterrichts gemacht wissen; und in diesem Falle wird das Buch dem Lehrer ein trefflicher Rathgeber sein. Dann aber verstehen wir nicht, inwiefern es auch noch für höhere Classen der Realschulen bestimmt ist. Denn einestheils bedürfen unsere Gymnasien ebenso oder noch mehr dieser Pflege der Reinschrift; und anderntheils wird der einsichtige Lehrer in beiderlei Anstalten seinem Unterrichte schwerlich ein Werk, zum wenigsten nicht ein so ausgedehntes zu Grunde legen. Indem wir diesen inneren Widerspruch hervorheben, wollen wir keineswegs dem Buche selbst zu nahe treten. Es enthält äußerst reichhaltigen Stoff, gibt zahlreiche Beispiele zum Erkennen des Richtigen und Falschen und wird überhaupt, so weit der Styl sich erlernen läßt, eine vorzügliche Vorschule sein. Lehrer, welche in oberen Gymnasial- und Realclassen die schriftlichen Arbeiten zu leiten haben, werden sich mit besonderem Nutzen des Buches bedienen. Aber freilich darf alles dieß nur gelegentlich beim Zurückgehen und corrigirenden Durchgehen der Aufsätze zur Besprechung kommen. Zum Schlusse ist mit hohem Lob anzuerkennen, daß der Herr Verf. in seinem Buche, so weit es möglich war, Fremdwörter vermieden hat, ohne daß dadurch sein Ausdruck Steife oder Unklarheit zeigte; ein Bestreben, auf welches er selbst im Vorworte hinweist und das wir jedem Lehrer zur Nachahmung von Herzen empfehlen möchten. Nur die Schule ist im Stande, die überwuchernde Fülle von Fremdwörtern nach und nach aus unserem doch so reichen Sprachvorrath auszulilgen.

Dr. Buchner.

1. Methodische Anweisung zum Unterrichte in den deutschen Stylübungen, mit besonderer Rücksicht auf die Fertigkeit im mündlichen Vortrage und mit vielen stufenmäßig geordneten Übungsaufgaben ausgestattet. Ein Handbuch für Lehrer in Elementar- und Bürgerschulen von Carl Vormann, kön. Provinzschulrathe. Fünfte verb. u. verm. Aufl. Leipzig, Schulze, 1853. VIII u. 231 S.

Dieses Buch will für den Stylunterricht in den auf dem Titel angegebenen Grenzen drei Stufen festgehalten wissen, eine der Vorbildung, eine der Nachbildung, eine der freien Darstellung. Darnach gibt es auch zu mündlichen Übungen für Lehrer wie für Schüler die Hauptfingerzeige und den Stoff des Unterrichts in einer nach jenem Princip geordneten Reihe von Beispielen. Die erste Stufe unterscheidet sich von der zweiten nur dadurch, daß auf jener der Stoff des Anschauungsunterrichts von den Schülern in einfachen Sätzen

und unter unmittelbarer Führung des Lehrers ausgesprochen und dann niedergeschrieben werden soll (ist dem Kinde beim Niederschreiben gar keine freie Bewegung in Ausdruck, Wortfolge u. s. w. gestattet?), während auf der zweiten Stufe eine, doch auch wieder gegebene Reihe von Gedanken in Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen (Parabeln), kleinen Aufsätzen im Abhandlungstone reproducirt werden soll — und scheint auch für den ersten Anfang kaum nothwendig oder räthlich, die Unterscheidung dieser Stufen einzuhalten. Auf der dritten Stufe (die freie Darstellung umfassend) möchte die Hauptschwierigkeit, nämlich eben die bisher geübte Reproductionskraft mit der nun geforderten freien Erfindung in Erzählung (vgl. S. 102 von b nach c und d) und Abhandlung (S. 105 von b nach c) zu vermitteln, rücksichtlich der hierzu dem Lehrer und Schüler gegebenen Andeutungen ziemlich gang umgangen sein. — Was die Wahl der Beispiele betrifft, so scheint die vom Verf. S. 33 angeführte Mahnung des Dir. August: die Schule soll das Edelste bieten u. s. w., wenigstens rücksichtlich der sprachlichen Formschönheit nicht entschieden genug geleitet zu haben; warum sollten sich nur auch für den vom Verf. gewählten Gang nicht wirklich classische Beispiele finden lassen, statt daß wir jetzt eine Menge ganz obscurer Namen oder anonyme Stücke finden? Wenn die auch auf dieser Stufe des Unterrichts nöthige Rücksicht auf Formschönheit so weit aus den Augen gesetzt wird, so kann man sich freilich über die bei sprachlichen Nachbildungen unseres Bedünkens schwierigste Frage leicht hinwegsetzen (vgl. S. 34 u. s.), nämlich wie die nothwendige, ehrfürchtige Schonung des Meisterstücks in Ausdruck, Farbe, Gedankennüancirung u. s. w. bei der Nachahmung zu vermitteln ist mit dem beabsichtigten Wachsthum des Schülers zu sprachlicher Selbständigkeit. Der einzige Weg scheint uns durch ein tüchtiges Studium der Synonymik, auch schon in dem vom Verf. bezeichneten Stadium, zu führen. Die vom Verf. aufgestellten und in der Ausführung angedeuteten Abhandlungsthemen betreffend, so fallen uns Beispiele, wie S. 200 oder 208, in die Augen, wo von christlicher Barmherzigkeit, ohne Erwähnung des Glaubens als alleiniger Wurzel, und vom Weihnachtsfest, ohne des Kommens des Sohnes Gottes ins Fleisch zu gedenken, gehandelt werden soll. — Aufgefallen ist und noch der S. 100 und 110 für den Schüler gegebene Wink, wonach er „namentlich auch auf Spaziergängen, auf dem Schulwege u. s. w.“ sich innerlich mit seinem Aufsatze beschäftigen soll. Wollen wir denn wirklich unsere Kinder aus dem Reiche der Phantasie, der Natur, ihrer Spiele u. s. w. unerbittlich vertreibend zwischen die engen Wände ihrer Schulgedanken einkerfern?

2. Deutsches Sprach- und Lesebuch. Eine Sammlung sprachunterrichtlich geordneter Uebungen, Musterätze und Lesestücke, mit sachlichen, sprachlichen und stylistischen Aufgaben für die unteren und mittleren Classen der höheren Bürger- und Realschulen, wie auch für die mittleren und oberen Classen gehobener Volksschulen, von Georg Heßmann, Lehrer an der höheren Bürgerschule zu Mannheim. Mannheim, Köppler, 1853. 1. Abth. XIV u. 155 S., 2. Abth. XII u. 396 S.

Als Einleitung in dieses Buch ist „das Wesentlichste aus der Grammatik“ in 58 Paragraphen zusammengestellt; sie sollen nicht der Reihe nach durchgegangen werden, sondern dem Schüler bei der Repetition des in der Schule Erörterten als Anhaltspuncte dienen. Dann folgt die Verbindung des Sprach- und Lesebuchs insoweit, als bis zum Schlusse der ersten Abtheilung an die ausgewählten kurzen Lesestücke eine (unübersehbare!) Menge Aufgaben mit Bezug auf Schönlesen, Orthographie, Wortbildung und auf „die neun Wortarten und ihre Veränderungen“ angeknüpft sind, während in der zweiten (ungleich umfangreicheren) Abtheilung dieselbe Verknüpfung der Aufgaben mit den Lesebüchern rücksichtlich der Satzlehre erfolgt, wobei indessen in geforderten Nachbildungen u. s. w. mehr und mehr der stylistische Zweck und auch die sachliche Erklärung in den Vordergrund tritt (vgl. z. B. II, S. 96) wie nach Otto's Anleitung eingerichtete Behandlung der Hebel'schen Erzählung „das gute Heilmittel“), bis zuletzt durch eine Folge bloßer Lesestücke hindurch, wobei die prosaische und poetische Form gleiche Berücksichtigung findet, der Benutzer des Buchs seinen eigenen, nicht mehr vom Verf. vorgeschriebenen Weg gehen soll. Der Name Otto's ist vorhin genannt worden, damit Ref. den Lesern dieser Blätter gegenüber einer weiteren Charakteristik der stylistischen und sachlichen Zergliederung und tactischen Verwendung des Lesestoffes überhoben bleibe; im Allgemeinen kann er sich mit der Art und Weise der Aufgabenstellung bei dem Verf. durchaus nicht befreunden, weil durch sie der Lehrer, der dieß Buch brauchen will, doch wahrhaftig zu einem todten Werkzeuge des Aufgabenselbstes degradirt zu werden scheint; man bekommt schon beim Durchgehen des Buches von dieser Aufgabenmasse das Gefühl eines gegen das Erstarrten Kämpfenden. Aufgaben der Art, wie II, S. 18 (coordinirte Sätze), wie folgende Sätze durch und zusammen: Heinrich war ein mächtiger Fürst; er war ein frommer Fürst; er war ein weiser Fürst“, folgen in unüberschaubarer Menge auf einander. Sie sollen wohl nach der Absicht des Verf. auch bloß mündlichen Uebungen dienen. — Die kleine vorausgeschickte Grammatik (I, S. 1—42) ist offenbar sehr flüchtig gearbeitet; wir greifen aus dem der Sache oder dem Ausdrucke nach Fehlerhaften, das uns vielfach entgegentritt, nur etwa Folgendes heraus: S. 9, § 21: „Manche dieser Hauptwörter — nehmen in allen Fällen die Endung

en an und weibliche lauten in der Mehrzahl nicht um. Solche Declination heißt auch die schwache." Was soll der Beisatz: „weiblich lautet im Plur. nicht um"? Unmittelbar daneben steht ein nom. masc. (Hase) nach der schwachen, welches ebenfalls nicht umlautet. S. 35: „Einige Sätze können durchaus für sich allein, d. h. ohne Hauptsätze, nicht verstanden werden — Nebensätze. Daß sie aber allein stehend nicht verstanden werden, liegt in ihrer Form; das Prädicat steht immer zuletzt in diesen Sätzen" (?) (wobei wir noch absehen von der obigen nicht zutreffenden Erklärung des Nebensatzes; oder kann der (Haupt-)Satz: „Gott nimmt sich desjenigen an" (welcher u. s. w.), „für sich allein verstanden werden"? — S. 32 (zusammengezogene Sätze): „Die verschiedenen Satztheile werden immer durch Komma (?) von einander getrennt" — gleich das zweite Beispiel: „die Sonne bescheint und erwärmt die Erde". — Wenn die Paragraphen der Repetition dienen sollen, warum steht § 42 gar nichts von innerer Wortbildung (welche der Verf. bei der Erklärung der Lesestücke natürlich auch berücksichtigt)? u. a. dgl. m.

3. Elementarbuch der deutschen Sprache nach der calculirenden Methode. Ein Lese- und Lesebuch, herausgegeben von Dr. E. J. Hauschild, Director des modernen Gesamtgymnasiums zu Leipzig. Erster Cursus. Leipzig, Kenger, 1854. xxiv u. 264 S.

Dieser erste Cursus des Hauschild'schen Elementarbuches, für Schüler von acht bis zehn Jahren berechnet, hat vorzugsweise die feste Einübung der Rechtschreibung zum Ziele, umfaßt ferner die ganze Flexionslehre (starke und schwache Conjugation ist unterschieden § 36, starke und schwache Declination nicht — aus methodischen Gründen?), führt in der Syntax bis zur Erklärung von Subject, Prädicat, Object, Ober- und Unterbegriff, Bei- und Unterordnung, unverbundenem Satz, und knüpft die Betonungs- und Interpunctionslehre auch rationell an das vom Satz Erörterte. Den Paragraphen sind zahlreiche Aufgaben beigegeben zu schriftlichem und mündlichem Gebrauch. Den Anfang stylistischer Uebung hat der Verf. im Auge, indem er durch das ganze Buch hindurch Wiedererzählung des Beispielmateriales verlangt. — Der Werth des Buches soll in der strengen Einhaltung der calculirenden, d. h. berechnenden Methode (Jacotot) liegen; auf die Orthographie angewendet heißt dieß: der Verf. läßt nie ein Wort schreiben, dessen Bild sich das Kind nicht vorher geradezu durch Auswendiglernen eingeprägt hat — jedem Paragraphen geht eine Anzahl neu zu lernender Wörter voran —, die Kinder müssen bei einer der Methode entgegenlaufenden Zumuthung augenblicklich rufen können: „Dieß Wort haben wir noch nicht gehabt!"

Mit äußerster Genauigkeit ist nun das Lesebuch auf diesen methodischen Fortgang — die Leser können von dem eben in Bezug auf Orthographie Gesagten die Anwendung desselben Principis auf die Elemente der Flexion u. s. w. sich selber vorstellen — berechnet; mit der strengen Beziehung des Lesebuches auf das methodische Princip will der Verf. über den „verdienstvollen Jacotot“ noch hinausgehen (Borrebe V).

Ref. ist allem „Calcul“ auf dem Gebiete der Pädagogik gründlich feind und sieht in Jacotot einen sehr widerwärtigen Vertreter der mechanischen Ansicht vom menschlichen Geiste (welche auf dem Gebiete der höheren Schulwissenschaft nun ja auch längst, wenigstens in ihrer geistlosen Gestalt, vergessen ist). Die Begründung dieses offenen Geständnisses gehört natürlich nicht zur Anzeige eines deutschen Elementarbuches; Ref. sollte darum nur eine Inhaltsanzeige desselben geben, mit der Anerkennung, daß der Herr Verf. rücksichtlich der consequenten Anwendung der bekannten methodischen Grundsätze in seinen Schulbüchern Beifall verdient.

Dr. Schubart.

III.

Römische Geschichte von Theodor Mommsen. Erster Band. Bis zur Schlacht von Pydna. Leipzig, Weidmann'sche Buchhandlung, 1854.

Es ist sehr anerkennenswerth, daß sich mehrere bedeutende Leipziger Buchhandlungen die Aufgabe gestellt haben nach bestem Vermögen die Kunde des classischen Alterthums zu fördern und den Weg zu seinen unverzehrbaren litterarischen Schätzen mit edler Liberalität zu öffnen und zu erleichtern. So hat sich in dieser Richtung die Weidmann'sche Buchhandlung ein hohes Verdienst erworben, welche derartige Bestrebungen theils durch vorzügliche und mit trefflichen Commentaren ausgerüstete Ausgaben der auf Schulen und Universitäten gelesensten oder lesenstheuesten antiken Schriftsteller unterstützt, theils nun auch eine ansehnliche Reihe von Handbüchern erscheinen zu lassen gedenkt, welche die Resultate umfassender und ernster Einzelforschungen über die gesammte Entfaltung des classischen Alterthums in einer einem weitem Leserkreise zugänglichen Weise darstellen sollen, und für dieses wohlausgedachte Unternehmen von den allerbedeutendsten Kräften Deutschlands — eine höhere Bürgschaft gegen jede leichte Oberflächlichkeit — zu gewinnen wußte. Nichts wohl kann geeigneter sein auch in unserer den manigfachen Interessen der Gegenwart und selbst des Augenblickes fast zu unbedingt zugewendeten Zeit jedem Denkenden die hohe Bedeutung der von den unbestritten bevorzugtesten Völkern früherer Zeiten ausgegan-

nen lichten Schöpfungen zu Geist und Gemüth zu führen, als wenn anerkannte Meister, welche ihre ausgezeichneten Kräfte und ihr Leben der sorgsamsten Durchforschung des Größten und Kleinsten auf diesen reichen Gebiete weihen, die vollen Blüthen dieser Forschungen in ihre unmittelbaren Frische unverhalten mittheilen und uns so einen sichern durch den Detail nicht gehemmten Blick thun lassen in die eigenthümlich kräftige und von den ersten Anfängen bis zum Ende überschaubare Entwicklung der großen Nationen, welche nicht nur an und für sich die Theilnahme jedes humanen Menschen, der über seine nächsten Schranke hinausblift, beanspruchen dürfen, sondern durch hundert bald sichtbare bald unsichtbare Fäden mit der Neuzeit verknüpft sind.

Würdiger konnte die Reihe dieser Handbücher nicht eröffnet werden als mit einem ersten Bande der römischen Geschichte von Th. Mommsen. Mommsen — das dürfen wir doch wohl ohne eines andern Kränkung sagen — war zur Abfassung einer römischen Geschichte in einem Maße befähigt, wie kaum ein zweiter unserer Zeit; wir wissen nicht, sollen wir mehr seinen überall durchdringenden Scharfsinn und seine reiche Combinationsgabe, oder seine umfassende Kunde alles bezüglich des Stoffes, lieber in den griechischen und römischen Schriftstellern irgend welcher Gattung oder in Inschriften, Münzen u. s. f., preisen; oder sollen wir ihn um das Glück beneiden das classische Land, dessen Geschichte er beschreibt, durch lebendige Autopsie zu kennen, oder, daß wir die Reihe schließen, um ein seltenes Geschick alles, was er einzeln gefunden, unter höhern und durch ihre Wahrheit meist überraschenden Gesichtspuncten zum vollendeten Ganzen zusammenzufügen und in eine treffende, je nach dem Inhalte sich hebend und senkende Diction einzufleiden. Darüber mag man die da und dort auftauchenden und oft etwas spitzigen Parallelen mit Erscheinungen der Neuzeit schon ertragen, und man mag es sich gefallen lassen, wenn der Verfasser zuweilen es zu merken gibt, daß er es weiß und fühlt, er fühlt sich auf diesem Gebiete besser zurecht als die meisten andern, die darauf thätig gewesen, und ihn deswegen nicht des Uebermuthes zeihen. Beide hat der wahren Objectivität der Anschauung und Darstellung kaum irgendwie und irgendwo geschadet, — der wahren Objectivität, welche uns das volle Bild des Objectes vorzuführen trachtet; denn eine trockene Aufschichtung der äußerlichen Thatfachen ohne die Fähigkeit die bewegenden Principien zu erkennen und herauszuheben beehren wir mit diesem Namen nicht.

Doch gehen wir nun lieber zu Einzelnem über und versuchen wir es auf einigen Puncten die gedrängte Inhaltsanzeige, die vorausgeschickt ist, wenigstens um etwas aus dem Buche zu erweitern und zu

füllen, um eine etwelche, freilich nur schwache Ahnung des großen Reichthums, welcher in demselben geborgen ist, hervorzurufen und so vielleicht den einen und andern Leser dieser Zeitschrift, dem das Werk noch nicht näher bekannt sein sollte, zur unzweifelhaft sehr fruchtbaren Bekanntheit mit demselben anzuregen. — Es ist die Geschichte Italiens, nicht jene der Stadt Rom, welche der Verf. darstellen will; denn ihm scheint, wie es der Verlauf der Entwicklung zeigt, mit vollem Rechte, daß man gewöhnlich die Bezwingung Italiens durch die Römer nennt, mehr als die Einigung zu einem Staate des gesammten Stammes der Italiker. Diese italische Geschichte zerfällt ihm in die innere Geschichte Italiens bis zu seiner Vereinigung unter der Führung des lateinischen Stammes und in diejenige der italischen Weltherrschaft. Es ist die Geschichte Italiens. Nachdem schon in der Einleitung eine markige Zeichnung der natürlichen Beschaffenheit Italiens vorausgeschickt worden, um uns allmählig mit den physischen Bedingungen bekannt zu machen, welche bei der historischen Entwicklung dieser Stämme mitwirkten, handelt Cap. II von den ältesten Einwanderungen in Italien. Wie im zweiten Bande der alten Geschichte von Dunker und im ersten der römischen Geschichte von Schwegler, so wird es uns hier noch in höherm Maße durch die tiefere Darstellung und den Gewinn, wir möchten sagen, individuelleren Klarheit, von welcher gewaltiger Bedeutsamkeit die neuere Sprachforschung für eine tiefere Geschichtskunde sei, wie ohne sie ein großer schöner Theil derselben entweder gar nicht oder nur nebelartig aufzuheben könnte. Die Mommsen'sche Darlegung wird für uns um so überzeugender und anziehender, da ein großer Theil gerade derjenigen Untersuchungen, die an dieser Stelle die fruchtbarsten sind, von dem Verfasser selbst erst mit rechtem Erfolge angebahnt und durchgeführt worden; Mommsen machte die trefflichsten Vorstudien für die römische Urgeschichte, als er wesentlich unterstützt durch die neuere Sprachforschung die archaischen Monumente Unteritaliens in den Kreis seiner Untersuchungen zog, um den Charakter dieser Dialecte nach allen Seiten hin zu bestimmen; wie er damit eine neue Periode der italischen Philologie eingeleitet, das auseinanderzusetzen ist nicht dieses Ortes. Abgesehen von den Stämmen, welche erst in historischer Zeit in Italien eingewandert, von denjenigen, deren Nationalität sich bis zur Unkenntlichkeit verändert hat, lehrt uns die Sprachforschung drei Urstämme in der Halbinsel unterscheiden, den japygischen, den etruscischen und den italischen oder lateinisch-umbrischen. Mehrere Umstände, und namentlich auch die Sprache der Japyger, welche, obgleich sie noch Spuren indogermanischen Charakters an sich trägt, bisanhin noch räthselhaft da steht,

scheinen dafür zu zeugen, daß dieser Stamm unter den genannten zu in Italien eingewandert sei. Der Schilderung der Etrusker widmet der Verfasser einen besondern Abschnitt und wendet sich für jetzt einer näher Charakterisierung der italischen Dialecte zu, wobei er mit dem feinsten Tacte das heraushebt, wodurch dieselben als ein Ganzes dem Griechisch gegenüberstehen und wodurch sie selbst unter sich geschieden sind. Er greift er dann in die Vorzeit zurück, in welcher die Gräcoitaler, sicher einstmal eine besondere Gesamtheit bildeten, sich als solche nicht von andern Gliedern des indogermanischen Sprachstammes, namentlich dem Sanskritvolke getrennt, und erschließt deren Culturkurse aus stimmten sprachlichen Erscheinungen auf ähnlichem Wege, wie es St. und Förstemann in größerem Umfange gethan; aber Mommsens nächster Zweck ist mit allen zuständigen Mitteln den Charakter der gräcoitalischen Gesamtnation selber in möglichst scharfem Umrisse zu zeichnen und da auch die Scheidung von Hellenen und Italern vorzunehmen, was sich auf dem geistigen Gebiete mit aller nur wünschbaren Sicherheit durchführen läßt, während die materiellen Grundlagen dieselben sind. Mit hoher Befriedigung und steigender Theilnahme wird der Kundige nicht minder als jeder allgemein gebildete Leser der hier gegebenen Darstellung folgen und sich nicht irre machen lassen, wenn einzelne Punkte noch nicht bis zur Evidenz erwiesen sind und die Behauptungen darüber mehr als scharfsinnige Hypothesen angesehen werden müssen, wie z. B. diejenige, Siculi (vielleicht auch Sicani) bedeute ursprünglich „Schnitter“ (von *secare* cf. *sica*) und Opsci „Feldarbeit“ (also von *opus*). Dagegen meinen wir, daß *M.* in anderm zu bedenklich war; denn Grai und Graici dürfen wir doch wohl ohne Gefährde „die alten“ deuten, d. h. Grai scheint desselben Sinnes mit *Πελαοι* zu sein, welche zwar in allerneuester Zeit unverständiger Weise wieder *πελαργοι* erklärt werden, während nichts so nahe liegt als das *π* für eine Zusammensetzung aus einem *πέλας* = *πάρος* mit *W.* zu halten und mit pridem geniti „Altvordern“ zu übersetzen. Mit Recht macht der Verf. darauf aufmerksam, daß die sanskritischen Bezeichnungen für die Gegenstände des Ackerbaues denen der westlichern Völker ganz gleichartig seien, und er hätte da namentlich auch noch die *W.* selbst herausheben können, die im Sanskrit „pflügen“ bedeutet, die *W.* *kṛsh* (vielleicht lateinisch *verrere*). Diese läßt sich in dem Sinne höchstens noch im lateinischen *rus* wieder erkennen, wenn dieses für *crus* steht wie die Herausgeber der umbrischen Sprachdenkmale meinen. In dem Theile des Capitels, wo *M.* die italischen Dialecte in ihrem Verhältnisse zum Griechischen abhandelt, möchte nur wenig einer genaueren Bestimmung bedürfen, wie z. B. die Ansicht, daß den Griechen

Ablativus verloren gegangen sei. Ein lebendiger Ablativus erscheint allerdings hier nicht mehr, wohl aber finden sich noch reiche Ueberreste von ihm in der griechischen Adverbialbildung auf $\omega\varsigma$; denn dieses ist bewiesen durch $\acute{\omega}\varsigma$, $\tau\acute{\omega}\varsigma$ = sanskritischem tāt und $\acute{\omega}\varsigma$ = sanskrit. yāt . Der Ablativus hat sich also im Griechischen in ähnlichem Umfange erhalten, als der Locativus im Lateinischen.

Nach der Ausscheidung der Stämme handelt der Verf. zunächst von den Ansiedelungen der Latiner, deren Wanderungen in Italien selbst er vor diejenigen des umbrisch-sabellischen Stammes setzt. Wenn er behauptet, daß nach bestimmten Sprachspuren Latiner einst auch in Campanien gewohnt und vermuthet, ihre Ansiedelungen hätten sich vielleicht zuerst in die lucanische Landschaft, das eigentliche Italia, und in die östliche Hälfte von Sicilien erstreckt, so steht damit die Meinung Kirchmayers, daß die Japyger einst einen viel größeren Theil Unteritaliens eingenommen, z. B. auch Lucanien, Bruttium und Sicilien inne gehabt, nicht im Widerspruche, da dieser Stamm überall weichend erscheint. Aber nur die Latiner in Latium behaupteten sich kräftig und hatten eine glänzende Zukunft, und ihrem Gebiete wendet sich demnach der Verf. zunächst zu: da zeichnet er uns ein treffliches Bild des hochwichtigen Landes, beschreibt uns die Ansiedelung in demselben, gibt uns Kunde von Zweck und Art seiner festen Plätze und Burgen und führt uns zuletzt die verschiedenen latinischen Bünde vor. Auch wir wissen jetzt noch keine bessere Ableitung des Namens Latium zu geben, als daß wir es mit griechischem $\pi\lambda\alpha\tau\acute{\upsilon}\varsigma$, ahd. flāz (vgl. unser schweizerisches gslēz „Schiff und Kirche“) zusammenstellen und es „Breite“ deuten, welcher Name auch im Deutschen für Dertlichkeiten sich findet (vgl. sanskrit. prithivī „Erde“, fem von prithu = $\pi\lambda\alpha\tau\acute{\upsilon}\varsigma$ von W. prath). Das daneben stehende lateinische latus kann uns diese Deutung nicht versagen, da dessen Länge wohl einen ganz besondern Grund hat, und eben so wenig stört uns die Aphärese von p stören, da wir denselben Fall ganz sicher in plian = sanskrit. plihan wieder finden. Auch die übrigen hier gegebenen Etymologien von urbs , pagus u. s. f. werden unangefochten bleiben können. Der ursprüngliche Zweck der Stadtanlage Roms wird von Kirchmayer ganz anders als gewöhnlich angegeben; aber seine Ansicht, daß Rom zum Grenzkastrall und zum Emporium für die Fluß- und Seeschifffahrt des latinischen Handels bestimmt war, wird sehr wahrscheinlich und erscheint jeder andern gegenüber vorzüglicher durch die Lage der Stadt, die an und für sich nichts Lockendes hat, durch ihre Beziehungen nach außen, durch ihre Sonderstellung unter den Latinern und selbst durch ihr Wappen. Gar unsicher, aber freilich auch nicht in demselben

Maße wichtig ist die Bedeutung des Namens Roma, der allerdings (nach Ramnes) einst Rama gelautet haben mag, aber damit immer noch nicht berechtigt ihn als „Buschstadt“ zu erklären. Die Meinung, daß in Rom unter sich grundverschiedene Stämme zusammengetreten, vermischten wohl mit bestem Rechte, und muß er auch in den Titeln anerkennen, so darf er doch behaupten, es habe in fernem noch nicht ein so wesentlicher Unterschied zwischen Sabinern und Latini bestanden, daß wir genöthigt wären, die Römer als ein Mischvolk anzusehen, wogegen alle bedeutendern Momente streiten. Treffend ist Verfassers Darstellung der allmählichen Vergrößerung und weiteren Entwicklung der Stadt und der damit Hand in Hand gehenden ersten Entfaltung der römischen Größe, die bald zur Hegemonie über Latium wurde.

Das fünfte Capitel handelt von Roms Hegemonie in Latium, dieselbe allmählich möglich und nothwendig geworden und in welcher Weise sie sich bewegt habe, wie dadurch der Charakter der Stadt sich geändert. Sehr reich und meisterhaft durchgeführt sind die beiden folgenden Abschnitte „die ursprüngliche Verfassung Roms“ und „die Nichtbürger die reformierte Verfassung“. Das Wesen und Leben der Familie ist bei den Römern und Germanen in scharfer Rechtsform ausgeprägt worden, welche bei beiden Völkern nur durch religiöse Ehen und Einfluß der öffentlichen Meinung in etwas gemildert wird. Es ist nicht am Orte eine einläßliche Vergleichung anzustellen, aus welcher sich auch die Unterschiede ergäben; lieber machen wir auf einige Punkte aufmerksam, welche beweisen, daß die Grundlage dieser beiden Gestaltungen eine gemeinsame indogermanische war. Das Wort *pater*, griechisch *πατήρ*, lateinisch *pater*, gothisch *fadar* hat zur Unzweifelhaft *pā* „schützen“, so daß der Vater als „Schützer“ und des Hauses bezeichnet ist. Dem Vater zunächst steht im Hause der Bruder oder Tochter oder sein Sohn, welcher nach der augenblicklichen Aufgabe des Hauses zum Schützer aufsteigt und darum jetzt schon, namentlich in Beziehung auf seine Schwester, als Träger erscheint; denn unbestritten ist sanskr. *bhrātar*, lat. *frater* und goth. *brōthar* eine Ableitung von *bhṛ*, *φέρω*, *ferre*, *bairan*, die im Sanskrit sehr hübsch und bedeutend auch zur Bildung für den Begriff des Gatten (*bhartar* = *bhrātar*) verwendet wird. Die Schwester aber, sanskr. *svasār*, lat. *soror*, ist entweder „das eigene Weib“ oder, wie es Neuere erklären, „die Wohnende“. Aus dem Verhältnisse des Bruders zur Schwester wird die richtige Bedeutung des *avunculus*, des mütterlichen Oheims, verständlich, und dieses lehrt uns den rechten Sinn der Sitte bei den

ungen über Weib oder Kind auch die Verwandten der Frau beizuziehen. Endlich sei noch des deutschen munt gedacht, welches auch sprachlich von iannus kaum getrennt werden darf. — Eigenthümlich römisch ist das Verhältniß der *clientes* zum *patronus* (Ehrenvater) und zur *matrona* (Ehrenmutter), nicht ein rechtliches, sondern mehr ein sittliches. Den Satz, „daß auf diesem römischen Hause der römische Staat sowohl den Elementen als der Form nach beruhe“, führt der Verf. im Einzelnen durch und gibt uns so ein gedruckenes und festes Bild der ältesten römischen Verfassung, in welchem sich König, Senat und Volk in Friedens- und Kriegszeiten aufs einfachste und natürlichste einordnen. Mag man sich über Einzelnes, z. B. über die Befugniß des *rex* sich selbst einen Nachfolger zu bestimmen u. dgl. streiten, so bleibt das Wesentliche, auf so festem Grunde aufgeführt, nicht weniger bestehen. Der etymologischen Zweifel sind mehrere. Die Dreitheilung ist uralt und überhaupt die Bedeutung der Dreizahl nicht wegzuläugnen; darum bedeutet *tribus*, *umbr. trifus*, *tresus* sicher nicht nur „Theil“, sondern „Dreitheil“. *Curia* leiteten die Alten von *curare*, *coirare*, *coerare* ab, Gott wies auf *vir* hin und meinte jenes aus *coviria* zusammengezogen, die denn doch *centuria* und *decuria* ohne Zweifel zu erklären sind aus *cent-viria* und *dec-viria*. Um dieser Analogieen willen können wir Mommsens Ansicht nicht billigen, der wieder zu der frühern Ableitung zurückkehrt. Von Seite der Sprache läßt sich kaum bestimmt entscheiden: *curia* konnte aus *coiria* oder *coviria* entstehen. Noch weniger sagt uns die Ableitung von *populus* zu, daß hier als „Kriegerschaft“ gefaßt und in *popa* zusammengebracht wird. Selbst *populari* und *populare* vermag uns nicht von der Ansicht abzubringen, daß *poplus*, *populus* eigentlich nur „die Masse“ bedeute, wie ursprünglich auch italisches *tota*, *thiada* und unser „Volk“. Vielleicht ist es überhaupt nur zufällig, daß *populare* mit *populus* zusammenzuhängen scheint und dieses vielleicht unmittelbar mit sanskr. *pr*, zendisch *pere*, causativ „zerstören“, „alle machen“ zusammenzustellen; mit *popa* wüßten wir es auf keine Weise zu vereinigen. Den Ausdruck *lex* möchten wir eher mit „Vorlage“ als mit „Ansprache“ übersetzen, d. h. es mit agl. *lagu* zc. zusammenhängen und als W. griech. *lex* annehmen.

Sehr einleuchtend ist, was Mommsen über das Wesen der römischen Volks sagt, in welcher er die durch verschiedene Umstände sich immer mehr bildende Masse der Schutzgenossen (*clientes*) der Einzelnen und des Staates sieht. Ihnen mangelten die politischen Rechte, dagegen waren sie auch frei vom Kriegsdienste, welcher die Reihen der Altbürger so stark lichte. Die Verfassungsreform, welche unter dem Namen der Servianischen

bekannt und sicher unter griechischem Einflusse entstanden ist, bezweckt und erreichte eine Verschmelzung der beiden Volkstheile für das Militärwesen, eine Verschmelzung, die übrigens die unbeabsichtigten Anfänge fernerer Entwicklungen entfalten mußte, da mehrere Rechte, die bisher dem Bürgerheere zustanden, von jetzt an nothwendig auf die versammelten Centurien der Bürger und Inassen übergingen. In Cap. VIII wird über die umbrisch-sabellischen Stämme und die Anfänge der Samniten gehandelt, in Cap. IX über die Etrusker, deren eigenthümliche Sprache, Leben und Verfassung in ihrem Gegensatze gegen Griechen und Italiker scharf bestimmt werden. Mit derselben Virtuosität stellt der Verf. in Cap. X die Verhältnisse der Hellenen und Punier in Italien und die Seeherrschaft der Tuscer und Karthager dar, um sich dann im ersten Abschnitte „über Recht und Gericht“ wieder dem innern Leben der Italiker zuzuwenden. Er erreicht es vollständig, daß „selbst die geringe und lückenvolle Kunde dem Leser statt des Namens eine Anschauung oder doch eine Ahnung gewährt“. Nur sind auch hier die angegebenen oder ange deuteten Etymologien nicht überall sicher, wie wenn dies fasti als „Sprechtage“, sella curulis als „Herrenstuhl“ erklärt werden, oder multus als das fem. von multus gefaßt wird. Die Entwicklung der italischen Religion bildet das zwölfte, die Darstellung des Ackerbaues, der Gewerbe und des Handels das dreizehnte, diejenige von Maß und Schrift das vierzehnte und endlich die der Kunst das fünfzehnte Capitel des ersten Buches. Ueberall liegt die eindringendste und genaueste Einzelforschung zu Grunde, überall tritt uns in der Zeichnung aufs lebendigste das Wesen des Volkscharakters und die Wechselbeziehung seiner Lebensäußerungen entgegen, und die Einwirkungen von außen sind hier mit einer Besonnenheit und Klarheit herausgehoben, wie wir es vorher nirgend gefunden. Wem es daran gelegen ist, den Forschungen Roms sens nachzugehen und sich des sichern Grundes und Bodens seiner Geschichte zu versichern, mag den Abschnitt „über Maß und Schrift“ mit den diesfälligen Untersuchungen in seinem Werke über die unteritalischen Dialecte und der schönen Abhandlung über das norde trusische Alphabet vergleichen. Sinnig, aber nicht sicher ist die Hypothese, daß der lateinische Vers, dessen Wesen in jüngster Zeit Ritschl vollständig klar gemacht auf Wechselgesang berechnet gewesen; dagegen ist vielleicht der Ausnahmefall, er sei vom Accent beherrscht, zu stark und könnte leicht auf falsche Fährten führen, zumal da sonst die Neigung, der Ritschl genugsam entgegengetreten herrscht die ältere lateinische Poesie als durchaus accentuierend zu betrachten und leider auch zu behandeln.

Das zweite Buch umfaßt die Zeit „von der Abschaffung des römischen

gnigthums bis zur Einigung Italiens". In den ersten drei Capiteln werden die Aenderung der Verfassung, Beschränkung der Magistratsgewalt, das Volkstribunat und die Decemviren und die Ausgleichung der Stände besprochen; in den vier folgenden Abschnitten der Sturz der römischen Macht, die Kelten, die Unterwerfung der Latiner und Samniter unter Rom; endlich im achten sind uns die innern Verhältnisse dieser Periode geschildert. Wollten wir hier auch nur die allerwichtigsten Punkte berühren, in deren Kunde und hellere Anschauung der Verfasser uns weiter geführt, wir müßten allzu viel Raum für unsere Anzeige in Anspruch nehmen; wir machen nur aufmerksam auf die köstliche Schilderung der Kelten und auf die so anziehenden Zeichnungen einzelner in dieser Zeit hervorragenden Persönlichkeiten, wie z. B. des Pyrrhos. Nach dem M. den Charakter der Kelten in einzelnen Zügen dargethan, schließt er: „So führten sie unter eigener oder fremder Fahne ein unstetes Soldatenleben, das sie von Irland und Spanien bis nach Kleinasien zerstreute, unter steten Kämpfen und Heldenthaten; aber was sie auch bezaunten, es zerrann wie der Schnee im Frühling, und nirgend ist ein eigener Staat, nirgend eine eigene Cultur von ihnen geschaffen worden.“ „Darum ist der Kampf der Gallier und der Römer, ungleich dem zwischen Rom und Etrurien oder Rom und Samnium, nicht ein Zusammenstoß zweier politischen Mächte, die einander bedingen und bestimmen; vielmehr ist er den Naturkatastrophen vergleichbar, nach denen der Organismus, wenn er nicht zerstört wird, sofort wieder sich ins Gleiche setzt.“ — „Aber die abgeschlagenen Keltenanfalle bewirkten, daß die Römer sich selbst dem Auslande in immer weitem Kreise als das Bollwerk der civilisierten Nationen gegen den Anstoß der gefürchteten Barbaren erschie- — eine Auffassung, die ihre spätere Weltstellung mehr als man zu fördern hat.“ Meisterhaft ist die Widerlegung der Parallele des Pyrrhos mit Alexander, die manchmal aufgestellt worden. „Und dennoch ist sich ein wunderbarer Zauber an den Namen des Epiroten, eine theilnehmende Theilnahme, die allerdings zum Theile der ritterlichen und lebensvollen Persönlichkeit desselben gilt, aber mehr noch dem Umstande, daß er der erste Grieche ist, der den Römern im Kampfe gegenübertritt. Von ihm beginnen jene Beziehungen zwischen Rom und Hellas, auf die die ganze spätere Entfaltung der antiken Civilisation und ein großer Theil der modernen beruht. Der Kampf zwischen Phalangen und Cohorten, zwischen der Söldnerarmee und der Landwehr, zwischen dem Heerfürstenthume und dem Senatorenregiment, zwischen dem individuellen Talent und der nationalen Kraft — dieser Kampf zwischen Rom und dem Hellenismus ward zuerst durchgeföhrt in den Schlachten

zwischen Pyrrhos und dem römischen Feldherrn.“ — „Wenn aber hier die Griechen unterliegen, so ist ihr Uebergewicht nicht minder entschieden in jedem andern nicht politischen Wettkampfe, und eben schon diese Kämpfe lassen es ahnen, daß der Sieg Roms über die Hellenen ein anderer sein wird als der über Gallier und Punier, und daß der Zauber erst wirken beginnt, wenn die Lanze zersplittert und Helm und Schild auf der Seite gelegt ist.“ Und derlei Stellen, die uns die hohen Gesichtspunkte zeigen, unter denen M. die Thatfachen auffaßt und uns durch die treffende Diction überraschen, könnten noch recht viele nur aus wenigen Stellen herausgehoben werden. — Das dritte Buch behandelt die römische Geschichte von der Einigung Italiens bis auf die Unterwerfung Karthago's und der griechischen Staaten. Die Abschnitte bilden: 1. Karthago, 2. der erste Krieg mit Karthago, 3. die Ausdehnung Italiens bis an seine natürlichen Grenzen, 4. Hamilkar und Hannibal, 5. der hannibalische Krieg bis zur Schlacht bei Cannä, 6. der hannibalische Krieg von Cannä bis Zama, 7. der Westen vom hannibalischen Frieden bis zum Ende der dritten Periode, 8. die östlichen Staaten und der zweite makedonische Krieg, 9. der Krieg gegen Antiochos von Asien, 10. der dritte makedonische Krieg, 11. die Verfassung und die innern Verhältnisse. Wir treten hier nur auf den ersten, vierten und letzten etwas näher ein, so leicht es auch wäre, gerade hier, wo des für die römische Geschichte Wichtigste und des allgemein Denkwürdigen so vieles sich entfaltet, überall Roms Sens Anschauung und Darstellung genauer zu verzeichnen und nachzuweisen, daß er das dem dritten Buche vorgesezte Motto *arduum gestas scribere* wohl überlegt, aber mit seiner umfassenden Kunde und mit seinem weitsehenden Blicke die Schwierigkeiten aufs glücklichste überwunden hat. Nachdem der Verf. eine klare Schilderung der Phönizier im Allgemeinen vorausgeschickt und ihre wesentliche Eigenthümlichkeiten namentlich den Hellenen und Latinern gegenüber auseinandergelegt, tritt er einläßlicher auf Karthago's Stellung und Streben ein. Karthago wurde durch verschiedene Verhältnisse in eine energischere Politik gedrängt als sie sonst dem Phönizischen Stamme seinem innersten Wesen nach eigen war, und gewann so allmählich von selbst die Hegemonie über die ganze Nation. In verschiedener Weise errang es sich die Herrschaft über Libyen, und seine See- und Colonialherrschaft hatte gleichzeitig sich nicht minder gewaltig entwickelt. Die Verfassung der Stadt ist wesentlich oligarchisch, bei welcher die Bürgergemeinde nur eine sehr untergeordnete Stellung einnimmt, oder noch besser nennt sie M. „ein Capitalregiment, wie es begreiflich sei bei einer Bürgergemeinde ohne ansehnlichen Mittelstand, die einerseits aus einer besitzlosen, von der Hand in den Hand

lebenden städtischen Menge bestanden, anderseits aus Großhändlern, Plantagenbesitzern und vornehmen Bögten“. In finanzieller Beziehung nimmt die Stadt unter allen Staaten des Alterthums den ersten Platz ein. Sehr instructiv ist die Vergleichung, welche der Verf. zwischen der Macht der Karthager und Römer in allen einzelnen Beziehungen anstellt, deren Resultat dahin ausläuft, daß Karthago und Rom, da der Kampf zwischen ihnen begann, im Allgemeinen einander gewachsen waren; dabei sei aber zu erwägen, daß Karthago wohl aufgeboten, was Geist und Reichthum vermochten, um statt der natürlichen Mittel zum Angriffe und zur Verteidigung andere zu finden; daß es aber nicht im Stande gewesen, die Grundmängel eines eigenen Landheeres und einer auf eigenen Füßen stehenden Symmachie in irgend ausreichender Weise zu ersetzen. Auf das letzte Capitel wollten wir besonders aufmerksam machen, weil hier zwei hervorrangenden Männern und Helden die verdiente Ehrenrettung in trefflicher Weise zu Theil wird. Der Verf. ist nicht ein eitler Lobredner, der etwa aus Opposition gegen herrschende Meinungen zum unwahren Gegentheile gedrängt worden; aber er gibt sich auch nicht durch schlechte Parteilichkeit gefangen, sondern gewinnt aus der genauesten Untersuchung der Thatfachen Zug für Zug die Bilder, welche uns mit der höchsten Bewunderung erfüllen. Hamilkar und Hannibal werden für uns zu den wichtigsten Repräsentanten des Kampfes, den das weitblickende Genie die unerschütterliche Thatkraft mit dem kurzichtigen Egoismus und dem unüberwindlichen Schicksale kämpft. Cap. XI endlich zeichnet uns die Verfassung Roms und die innern Verhältnisse, wie sie sich in diesem Zeitraum entwickelt. Da sind zunächst die politischen Verhältnisse der italischen Gemeinde selbst geschildert. Dann wird dasjenige gegen die Provinzen bestimmt und das Wesen der Provinzen oder, wie sie trefflich genannt werden, der Aemter, auseinandergesetzt. — Die Staatsfinanzen sind nun glänzend, aber bedenklich ist die ökonomische Lage des Landes, — die Volkszahl und die Volkskraft sangen an zu sinken, wozu außer dem verderblichen Kriege der noch verderblichere Verfall des italischen Ackerbaues am meisten beitrug, welcher durch verschiedene Ursachen herbeigeführt ward. Dem Sinken der italischen Bodenschafft zur Seite geht das rasche und künstliche Aufblühen des italischen Handels und des Geldverkehrs. Sehr stark betont dann der Verf. das Eindringen des hellenisierenden Wesens in Italien, wie es sich in nahe liegenden Gründen auf jedem Gebiete des Denkens und Handelns eindrängt und im heftigsten Kampfe mit der Richtung, die dem Glauben und dem Leben der Väter festhielt, immer weiter Boden gewinnt. Hier wird uns nun von M. P. Cato als dem Repräsentanten

der nationalen Opposition gegen den italischen Hellenismus ein Porträt entworfen, so lebendig wirs nur wünschen können. Ueberall, in Litteratur, im politischen, im religiösen, im häuslichen Leben erscheint der immer noch einflußreiche Mann auf der Kampfstätte und sucht durch Reden und lebendiges Beispiel seine Landsleute zu belehren und zu zügeln.

Hier halten wir ein. Wir würden uns herzlich freuen, wenn Mommsens römische Geschichte, wie sie es in vollem Maße verdient, ein Buch der gediegenen Gebildeten Deutschlands würde; sie kann aber vorzüglich dem classischen Philologen und dem Geschichtslehrer reiche Frucht bringen und vieles dazu beitragen, daß sie vorerstlich versuchen, die tausend Einzelheiten als eben so viele kleinere und bedeutendere Momente eines großen und großartigen Ganzen zu betrachten.

Druck und Papier des Buches sind schön, der Preis ungemein billig. Sehr wenige Druckfehler sind uns aufgefallen, und dieselben sind leicht zu berichtigen.

Zürich in den Sommerferien 1854.

H. Schweizer.

1. Mythologie der Griechen und Römer. Bearbeitet für höhere Töchterschulen v. Dr. G. Maier. Hannover, Louis Ehlermann.

Was die wissenschaftliche Behandlung des Gegenstandes betrifft, so ist freilich das Material in hinlänglicher Vollständigkeit vorgeführt, von einer tiefer eingehenden Erklärung aber nicht die Rede, indem fast nur die anthropologische Seite der alten Götterwelt hervorgehoben ist.

Noch mehr aber hat der Verf. seine Aufgabe in pädagogischer Beziehung verfehlt; denn er hat ein ziemlich gutes Büchelchen zum Einprägen und Nachschlagen für Schüler oberer Gymnasialclassen geschrieben, aber kein Lese- und Bildungsbuch für Töchterschulen, die keine pedantisch vollständige Registratur der Mythen, sondern eine blühende, künstlerische Darstellung des Wichtigsten mit möglichst wenig Namen bedürfen.

In dem Buche des Herrn Maier ist fast kein mythologischer Name vergessen, aber vergebens sucht man nach einer für junge Damen bildenden und sie so interessirenden Explicirung einiger der bedeutendsten Kunstdenkmäler des Alterthums vermittelt der Mythologie.

Daß der Verf. sonst wohl im Stande ist, der Jugend etwas gut zu erzählen, beweist seine Darstellung des Trojanerkrieges, die recht modern ist. Möge er in Zukunft vor Allem bedenken, daß wissenschaftliche Vollständigkeit und pädagogische Behandlung zwei unvereinbare Dinge sind.

Mythologie der Griechen, Römer, Aegypter, deutscher und nordischer Völker u. Für die Oberklassen an Real- und Mädterschulen u. Von Jacob Spizer. Erfurt, Störner. 2 Theile.

Das Werk des Herrn Spizer ist viel weniger wissenschaftlich als vorhergehende, ja macht eigentlich auf eine Benützung der neueren mythologischen Wissenschaft gar keinen Anspruch und behandelt die Mythologie mythischer Personen etwa in der Weise der Franzosen unter Ludwig dem Vierzehnten; trotz alledem ist es aber viel pädagogischer, weil leicht und hässlich geschrieben, unbeschwert von gelehrtem Ballast.

Wer also keine andere Kenntniß der Mythologie und Bildung auch dieselbe verlangt, als die, welche die Erzählung der Mythen gibt, dem können wir das vorliegende Buch wohl empfehlen, wollen aber nicht zugeben, daß wir eine ganz andere Auffassung und pädagogische Benützung der Mythologie für nothwendig und ausführbar halten, als die beiden hier besprochenen Werken gegebene.

Materialien für den biographischen Geschichtsunterricht zum Schul- und Privatgebrauche. Enthaltend die Biographie der berühmtesten Helden und Staatsmänner Roms und Griechenlands u. Von Dr. F. Cassian, Lehrer am Gymnasium zu Göttingen. Göttingen, 1853.

Dies ist der Titel eines Werkes, welches wir mit Vergnügen annehmen, da es einem thatsächlichen Bedürfnisse auf eine Weise abhilft, die billiger Beurtheiler für befriedigend erklären muß. Der Verf. ist bei Ausarbeitung seiner Biographien der Quelle gefolgt, und das ist bei biographischen Vorträgen der alten Geschichte der einzig wahre Weg. Nur ist es freilich weit vorzuziehen, eigentlich unerläßlich, wenn jeder Geschichtslehrer sich sein Material selbst aus den Quellen holt, für jeden Vortrag aus ihnen sich vorbereitet, wozu das Buch von Lorenz als Anhang der Quellen vortreffliche Hülfe leistet. Aber man soll das Gute nicht bessern wegen nicht verschmähen, und so empfehlen wir vorstehendes Buch allen Geschichtslehrern als ein zweckmäßiges Vorbereitungsbuch von Nutzen, jedoch nur unter folgendem Vorbehalt.

Wer nämlich meinte, er dürfe nur getrost so erzählen, wie es hier gedruckt steht, der irrte sich doch noch sehr, so faßlich im Allgemeinen die Darstellung ist. Denn Niemand kann und soll auch nur so schreiben, wie man Kindern die biographische Geschichte erzählt; das muß aus dem Herzen strömen, und das volle Herz schaffen nur der Augenblick und die Umstände, die überall andere sind.

Was die Auswahl der Biographien betrifft, so ist sie im Ganzen zweckmäßig; nur würde nach unserer Ansicht eine Verringerung der Anzahl und weitere Ausführung der gegebenen noch viel pädagogischer ge-

wesen sein. Der Verf. hat zu sehr nach einem chronologischen Zusammenhange gestrebt, der viel weniger nützt, als Viele glauben, und noch immer frühe genug gewonnen werden kann. Vor allen verliert dadurch die römische Geschichte viel von der pädagogischen Wirkung.

Endlich hat der Verf. zu viel politisches, staatsfachliches aufgenommen, was die Kinder nicht interessirt, und noch weniger interessiren soll.

4. Die Weltgeschichte in einer dreifachen übersichtlichen Stufenfolge. Für Land- und Bürgerschulen, Realschulen und Gymnasien. Bearbeitet von A. W. Schlag-Neu-Schöndesfeld, Verlagsexpediton.

Der Verf. hat gleich uns einen Widersinn gegen die vielen Schulbücher, und er hat deshalb versucht, ein Lehrbuch abzufassen mit drei verschiedenen, jedoch unmittelbar auf einander folgenden und genau miteinander zusammenhängenden Stufen oder Lehrgängen, die durch den Druck, wie durch die zur Seite stehenden Ziffern deutlich unterschieden sind.

Die Methode ist also die aus vielen Grammatiken schon bekannte und dort gewiß mit großem Erfolg angewandt. Nur leidet sie an einer gefährlichen Klippe, nämlich der, daß sehr oft und trotz des besten Willens in die erste Stufe geräth, was in die dritte gehört, und umgekehrt; fast durchgängig wird das Allgemeine, Abstracte No. 1, das Besondere, Concrete No. 3 und doch verlangt der Geschichtsunterricht gerade den entgegengesetzten Gang.

Herr Schlag hat die Klippe oft glücklich vermieden, sich im Allgemeinen sehr weise vorzüglich an das Besondere gehalten, aber doch noch bei Weitem nicht genug, um die Benutzung des Inhalts der drei Stufen wie er hier vorliegt, empfehlen zu können. Wir zweifeln überhaupt, daß es selbst dem gewandtesten Pädagogen gelingen würde, die Schlag'sche Methode praktisch zu machen.

Inzwischen müssen wir den Inhalt des Werkes, alle drei Stufen zusammen genommen, höchlichst loben, da er nur richtiges und pädagogisch wohl ausgewähltes Material enthält, was viele Geschichtslehrer mit dem besten Erfolge benutzen werden, wenn sie auch nicht die Methode des Herrn Schlag adoptiren.

5. Kleine Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen von Friedrich Rössler. Fünfte vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig, Fleischer, 1853.

Dieses Werk, bekanntlich ein für die Schüler bestimmter Auszug des für Lehrer geschriebenen Lehrbuches, ist in dieser neuesten Auflage von Herrn Kurts bis auf die neueste Zeit fortgeführt. Das Werk gehört unserer Ansicht nach zu den bessern der sogenannten Weltgeschichten für Schüler, von denen wir inzwischen keinen großen pädagogischen Gewinn

uns versprechen können. Denn zum Einprägen der Thatfachen enthalten sie derselben zu viele, Interesse an der Geschichte können sie nicht erregen, weil ihre Magerkeit abschreckt, und als Leitfaden verleiten sie den Lehrer nur zu leicht zu trocknen Umschreibungen ihres fleischlosen Inhalts.

Was der Verf. über den Nutzen sagt, die Geschichte auch schon bei der Schuljugend bis in die allerneueste Zeit fortzuführen, hat uns nicht überzeugen können.

Historisches Taschenbuch oder Chronologische Uebersicht der Welt- und Culturgeschichte, entworfen von Dr. G. E. Schmid. Zweite vermehrte Auflage. Leipzig, Costenoble.

Es scheint uns ein recht brauchbares von Repetitionswerkzeug zu sein und zeichnet sich vor ähnlichen Hülfsmitteln durch eine reichhaltige Culturgeschichte aus, was bei dem jetzigen Stand des geschichtlichen Unterrichts sehr nützlich ist. Leider enthält das Büchelchen viele Druckfehler.

Leitfaden zur allgemeinen Geschichte, für höhere Bildungsanstalten, bearbeitet von Dr. Otto Lange, Professor in Berlin. Dritte verbesserte Auflage. Berlin, L. Ripe. Heft I enthält das Material für das Biographische, Heft II für die römische, griechische, deutsche Geschichte und Heft III das für den allgemeinen Geschichtsunterricht.

Der Verf. scheint bei allen drei Hefen die weltgeschichtliche Seite, als letzte Resultat des Geschichtsunterrichts zu eifrig im Auge gehabt zu haben, als daß dem Biographischen und Ethnographischen hinlängliche Berechtigung widerfahren wäre. Deshalb ist der Inhalt der beiden ersten Hefen zu dürr, zu wenig ausgeführt, als daß ihre Lectüre die Schüler sehr anziehen könnte; für einen Leitfaden sind sie dagegen wieder zu weitläufig und nehmen zu Vieles vorweg, was dem Vortrage vorbehalten bleiben mußte.

Es ist das um so mehr zu bedauern, als der Inhalt überall von Wohlbewandertheit und dem besonnenen Urtheile des Verfassers zeugt, und das dritte Heft ein wirklich ausgezeichnetes Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte ist.

Deutsche Lebens- und Charakterbilder aus den drei letzten Jahrhunderten. Von Georg Heinrich Klippel. Erster Band. Bremen, Verlag von A. D. Geisler, 1853.

Als wir die Vorrede dieses Werkes des gelehrten Verfassers lasen, reuten wir uns von Herzen über die zeitgemäße Idee, welche diesem Unterrichte zu Grunde liegt; leider können wir uns mit der Ausführung nicht so zufrieden erklären, da die Darstellung und auch die Auswahl der Biographien, um es mit einem offenen Worte zu bezeichnen, zu schulmeistermäßig ist, viel zu sehr von gelehrten, oft höchst unwichtigen Notizen, Anekdoten und Gelehrtenwüste wimmelt, als daß ein Nichtschul-

meister und Nichtvielbelesener sich freudig in die Lebensbeschreibungen hineinlesen könnte.

Der Verf. hat viel zu viele Schulmeister ausgewählt, was zwar für den gelehrten, dem Treiben der Welt ferne stehenden, in den Büchern lebenden Schulmanne ganz interessant sein kann, aber nicht dazu tauglich ein Volk mit seinen tüchtigen Volksmännern bekannt zu machen. Warum nicht lieber einige tüchtige Pädagogen jener Zeit in heittrer Breite, in ihrem Schul- und Privatleben, nach der Ueberlieferung der Zeitgenossen und ihrer eigenen Werke mit einer Anschaulichkeit geschildert, die aus der Biographie ein lebendiges Zeitgemälde macht? und dann so fortfahren bei allen andern Ständen?

Hoffentlich schlägt der gelehrte Verf. bei dem nächsten Bande diesen Weg ein; denn sonst wird sein Unternehmen trotz seiner vortrefflichen Idee ein Zöcher'sches Gelehrtenlexikon im Kleinen, statt eines Volksbuches.

9. Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die oberen Classen der Gymnasien und zum Selbststudium. Von Heinrich Rudolf Dietrich, Dr. phil., Professor an der königlich-sächsischen Landesschule zu Grimma. Dritter Theil. Neuere Geschichte. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner.

Der Standpunkt des Verfassers ist „die innigste Ueberzeugung, daß alle und jede Wissenschaft nur durch den Glauben das wahre Licht empfängt“, und am Schlusse bezeichnet er unsere Zeit als den Entscheidungskampf zwischen Christenthum und Atheismus, rechtlicher Fortentwicklung und Revolution, Eigenthum und Communismus.

Wir wollen nun zwar nicht läugnen, daß es eine atheistische, revolutionäre und communistische Partei gibt, aber wir halten die Gefahr durchaus nicht für so groß, als der Verf. und viele Andere thun. In allen Zeiten, man mag eine Periode auswählen, welche auch immer, selbst die der glaubenskräftigen Reformation, haben ernste, edle, aber melancholisch gefärbte Geister ihre Zeit viel schlimmer und gefahrdrohender angesehen, viel härter beurtheilt, als sie nach den Ergebnissen der Zukunft in der That war. Schwerlich wird Jemand mehr als wir von unserem herbartischen Standpunkte davon überzeugt sein, daß die einzelnen Menschen, wie die Menschheit * im Ganzen, noch unendlich weit von der Verwirklichung der sittlichen Ideale entfernt sind; eben so wenig wird Jemand eifriger als wir das Bedürfnis der Regierung für den Einzelnen wie die Gesamtheit anerkennen, und weniger von einem angeborenen

* Es verlohnt sich zu vergleichen Päd. Revue XXV, 112 ff. die Abb. von Campenon über den Begriff einer Geschichte der Menschheit. B. 2.

Rechte oder natürlicher Befähigung des Menschen zur politischen und religiösen Freiheit wissen wollen; aber eben so sehr müssen wir gegen die Behauptung protestiren, daß die gegenwärtige Menschheit als Ganzes weniger reif dazu, oder überhaupt schlechter sei als die Vergangenheit; sie ist im Gegentheil im Ganzen moralischer, humaner, überhaupt weit reifer als ihre Vorgängerinnen, mögen auch einzelne Erscheinungen, z. B. unter den sogenannten Gebildeten, diesem noch so sehr zu widersprechen scheinen.

Der Verf. macht überall den Eindruck eines eben so von der Wahrheit seiner Ueberzeugungen durchdrungenen als von christlicher Milde und Liebe zu seinen irrenden Nebenmenschen beseelten Mannes, dem auch der entschiedenste Gegner seine Achtung nicht versagen kann; um so mehr aber müssen wir es bedauern, daß er nach unserer Ansicht die jetzige Weltlage zu schwach, zu schroff aufgefaßt und dargestellt hat, was wohl nicht so sehr der Fall sein würde, wenn der Verf. tiefere nationalökonomische Studien gemacht hätte, als es nach diesem Werke den Anschein hat. Denn die größere Verderbtheit unserer Zeit liegt nicht in den Sitten, sondern in dem Mangel einer festen Ueberzeugung bei den Gebildeten. Abgesehen jedoch von dieser düstern, nicht selten übertriebenen Färbung, welche das ganze Werk durchzieht und nur hie und da durch den festen Glauben des Verfassers an die welterlösende Kraft des Christenthums gemildert wird, und die daraus entspringenden ungerechten Urtheile gegen Andersdenkende übersehen, macht das Werk, wie gesagt, einen wohlthuenden Eindruck auf das Gemüth eines Jeden, der in derhaltung der Religiosität und Moral die höchsten Güter der Menschheit sucht und nicht läugnen will, daß dieselben von wahnsinnigen Schwärzern und übermüthigen Schnelldenkern angegriffen, mehr als jemals der Vertheidigung bedürfen; aber der Verstand wird sich oft gegen die Weise der Vertheidigung opponiren.

Was nun die pädagogische Seite des Werkes betrifft, so verdienen die Auswahl und Anordnung des Stoffes völlige Billigung. Unebenheiten des Stils wird hoffentlich eine neue Ausgabe beseitigen, welche dem Werke eben sowohl wegen der edlen Gesinnung des Verfassers, als der zweckmäßigen Auswahl und Anordnung des Stoffes wünschen. Gegen dürfen wir freilich nicht erwarten, daß ein so charakterfester Mann, wie der Verf., seine Ueberzeugung von der rechten Vertheidigung der conservativen Interessen unserer Bemerkungen wegen ändern wird. Wir erlauben uns noch die Berichtigung einiger factischen Irrthümer und die Bemerkung, daß die Nothwendigkeit, auch in dieser Beziehung das Buch einer genauesten Revision zu unterwerfen.

S. 35. Die Bauern verlangten nicht „gleiche freie Benutzung der Gewässer und Wälder“, sondern nur die Restitution in die alte Benutzungsweise, welche theils durch die wohlhabenderen Gemeindemitglieder, theils durch die Markenrichter und Markenherrn abgeändert war.

S. 74. Die Polders — nicht Polters — sind keine Dämme und Schleusen, sondern eingedämmte, den Meeren oder Flüssen abgewonnenen Landstriche, bald außerhalb der Schutzdeiche — Außenpolder —, bald innerhalb derselben — Binnenpolder — gelegen. Also konnte ihre Oeffnung die Umgebung der Städte nicht in Seen verwandeln.

S. 403 ist das Gegentheil wahr von dem also Gesagten: „Holland hat bis jetzt vergeblich gestrebt, seine Staatsschuld zu mindern. Die den Lande gegebenen Bedingungen seiner Existenz haben sowohl dies, als eine wesentliche Umgestaltung der Verfassung verhindert.“

S. 404 möchte der Beweis sehr schwer fallen, „von der großartige Förderung der Wissenschaft“ in Rußland. Wenigstens ist das, was über die Universität Dorpat bekannt geworden, schlecht damit zu reimen.

S. 405 widersprechen sich die Sätze, daß das niedere Volk in Polen keinen Haß gegen die russische Herrschaft gehabt habe und daß „von der lebendigen Begeisterung, die sich allenthalben zeigte.“

S. 407. Die Behauptung, daß das hannoversche Staatsgrundgesetz von 1833 nach den Grundsätzen der neuern Politik — doch wohl der französischen Constitutionalismus — abgefaßt sei, wird gewiß von keiner politischen Partei im Hannoverischen für richtig gehalten werden.

S. 446. Bei dem entschieden christlichen gläubigen Standpunkte, welchen der Verf. bei der Beurtheilung der Weltgeschichte eingenommen hat, und sonst mit vollem Rechte consequent behauptet — denn das schlimmste Gebrechen unserer Schriftsteller, wie der Zeit im Allgemeinen, ist die Vermischung unverträglicher Principien —, hätten wir erwarten dürfen, daß der Verf. auch den Philosophen mit einigen ernstern Worten Leibe gegangen wäre, da hier Karthago zu zerstören war. Die magere Andeutung, daß Fichte, Schelling, Hegel die Träger tiefsinniger Systeme sind, mit der Einschränkung, daß auch in dem Hegelianismus die Keime zur Leugnung und Umstürzung alles Bestehenden etc. liegen, ist theils keine genügende Beurtheilung von Männern, welche zum guten Theil der Zeitgeist beherrschten, theils keine energische Protestation eines Schriftstellers, der von seinem Standpunkte aus gar keine Vermischung des Speculativen und des Glaubensgebietes zulassen darf.

Endlich müssen wir als Herbartianer es bedauern, daß ein so origineller und das Gebiet des Glaubens von dem des Philosophirens so scharf gesondert und so demüthig sondernder Denker, wie Herbart, so en passant

id in der seltsamsten Gesellschaft vorübergeführt wird. Allen ehrlichen Christen liegt in unserer Zeit keine Pflicht näher, als überall die-
ben Principien consequent geltend zu machen, und da wir an dem
ten Willen des Verf. keinen Augenblick zweifeln, so hoffen wir in der
chsten Ausgabe den leitenden Gedanken des Werkes überall auf das
ärkste prononcirt anzutreffen, wenn wir selbst auch bei unserem Herbar-
mus verharren müssen *.

Dr. Riquél.

VII.

Leitfaden für den ersten Unterricht in der Geographie. Von W. Th. Jungclaussen,
Lehrer an der Gelehrtenschule in Kiel. Kiel, akademische Buchhandlung, 1853.
Preis 7½ Sgr.

Dieser Leitfaden zeichnet sich ebensowohl durch eine sorgfältige Aus-
hl des Stoffes wie eine übersichtliche Anordnung aus. Nur in der
minologie ist der Verf. öfter über das Ziel der vorgesezten Begriffs-
äre hinausgeschossen. Ref. rechnet dahin Begriffe wie: absolute und
itive Höhe, Stromentwicklung, Küstenentwicklung, Continental-
ied etc. Statt der Bezeichnungen: oberrheinisches, niederrheinisches,
deutsches, süddeutsches Bergland (mit welchen die sämtlichen deutschen
birge abgefertigt sind), ebenso nordenglisches Bergland, die im Grunde
it viel mehr als eine neue Einübung der Himmelsgegenden im Munde
en, hätte Ref. die volksthümlichen Namen gewünscht. Die Bezeich-
ig: Busen von Korinth (für Lepanto) ist ungebräuchlich; daß das
tegat zur Dstsee gerechnet wird, ist nicht gerechtfertigt; statt Busen
Lyon muß es Lion heißen. — Diese Mängel abgerechnet kann der
faden nur auf das angelegentlichste empfohlen werden.

Elementaratlas der neuesten Erdkunde in 20 illuminirten Karten, nebst dem Lehr-
buche der Geographie für Volksschulen von Julius Berlin. Dritte verbesserte
Ausgabe. Wolfenbüttel, Holle. Preis 1½ Rthlr.

Lehrbuch der Geographie von J. Berlin. Ibid. 2½ Sgr.

Die Karten dieses Atlases zeichnen sich durch eine große Deutlichkeit
Klarheit aus; nur einzelne sind weniger gelungen, wie Nr. 7
tschland, welches etwas überladen ist. Nach dem Vorgange von
sel sind die Karten mit Randbildern versehen. Daß der geogra-
che Unterricht durch bildliche Darstellungen unterstützt werden muß,

* Wenn es irgend möglich ist, soll das D.'sche Werk in der Revue noch von anderer
e her besprochen werden. W. R.

darüber waltet wohl kein Zweifel; indessen werden solche Randbilder diesen Zweck immer nur sehr unvollkommen erfüllen, abgesehen davon, daß sie den Raum für das Kartenbild bedeutend einschränken (wie es hier in besonders auffallender Weise bei Nr. 1 Planigloben, Nr. 2 Europa, Nr. 12 England, Nr. 14 Rußland geschehen ist). Bei der Auswahl dieser bildlichen Darstellungen hätte der Verf. noch sorgfältiger zu Werke gehen können. So findet man um den österreichischen Staat nur folgende Bilder: eine Weinlese, eine Gemse, eine Procession, ein Kloster und einen Knieenden Mönch; um den preussischen Staat: drei militärische Bilder und einen Eisenbahnzug; um England: ein Wettrennen, eine schottische Hochlandshütte, einen Eisenbahnzug und zwei Kriegsschiffe (während der Hauptkriegshafen Portsmouth auf der Karte fehlt).

Ungünstiger muß sich Ref. über das beigegebene Lehrbuch aussprechen. Dasselbe ist für Volksschulen bestimmt, nimmt aber weder diesen noch irgend einen andern Standpunct ein. Um von der Oberflächlichkeit dieser Arbeit eine Anschauung zu geben, führt Ref. nur ein paar Beispiele an. Die Gebirge des österreichischen Staates werden S. 23 folgendermaßen charakterisirt: Im Süden erheben sich Zweige (sic) der Alpen, an welche sich der Böhmerwald und das Riesengebirg schließen mit dem die Sudeten und Karpaten wieder zusammenhängen. Südöstlich vom Riesengebirge das mährische Gebirge. — Von Portugal heißt S. 20: Zweige der Pyrenäen laufen in mancherlei Richtungen durch das Land hin; Eisberge und Gletscher (!!!). Corsika wird S. 22 den italienischen Inseln gezählt.

Eine weitere Besprechung dieses Lehrbuches hält Referent für unnöthig, er kann dasselbe in seiner jetzigen Form durchaus nicht empfehlen; der Atlas dagegen wird bei seinem billigen Preise und seiner guten Ausstattung sich bald viele Freunde erwerben.

3. Schulwandatlas der neuesten Erdkunde, gezeichnet und gravirt von L. Holle Wolfenbüttel. Nr. 20: Königreich Preußen. Wolfenbüttel, Holle. Preis 1 1/3 Rthl., auf Leinwand 2 2/3 Rthl.

Ref. hat sich bereits mehrfach über die aus dem Holle'schen Institut hervorgehenden Wandkarten ausgesprochen. Diese Karten zeichnen sich durch eine saubere und deutliche Zeichnung aus, aber es ist an ihnen auszusetzen, daß die Namen mit großen, weithin sichtbaren Buchstaben ausgeschrieben werden, was ihren pädagogischen Werth sehr herabsetzt. Der Verf. sollte sich in dieser Beziehung die Sydow'schen Karten zum Muster nehmen und würde außerdem bei Verkürzung und Verkleinerung der Namen den Vortheil haben, daß das Kartenbild an Deutlichkeit nicht

ehr gewinnt. Insbesondere gilt dieß von der Rheinprovinz und von Sachsen, wo die an sich gute Zeichnung durch die Menge von Namen in Verdunkelt wird. Wünschenswerth wäre es noch, daß die Grenzen der einzelnen Provinzen mehr hervorträten.

Kurzgefaßtes Lehrbuch der Geographie für die unteren Classen der höheren Lehranstalten und für Bürgerschulen. Von Dr. E. F. Jagerslev, Professor und Rector des Gymnasiums zu Rolding. Schleswig, Neddermeyer 1853.

In der Vorrede heißt es: „Dieß Lehrbuch ist für solche Unterrichtsanstalten bestimmt, in welchen nicht eine große Masse geographischer Kenntnisse erzielt werden kann, sondern der Unterricht darauf beschränkt werden muß, daß man den Schülern eine kurze, aber deutliche und klare Kenntniß der Hauptmomente mittheilt.“

Der Verfasser hat seine Aufgabe ganz gut gelöst, indem der Stoff der gehörigen (öfter vielleicht zu großen) Beschränkung und Gleichförmigkeit ausgewählt ist und auch recht übersichtlich hervortritt. Das Innere weit specieller behandelt ist, findet seine Erklärung in dem ohnfüße des Verfassers. Am wenigsten gelungen ist die Orographie; er begnügt sich der Verf. öfter mit allgemeinen Darstellungen und Zeichnungen, statt die betreffenden Eigennamen zu geben. So den wir S. 73 folgende Schilderung des englischen Gebirgssystems: England ist gegen Westen gebirgig; die Gebirge liegen in drei gesonderten Gruppen (gegen S.W., W. und N.W.). Das Uebrige ist Tiefland, theils wellenförmig, theils ganz flach.“ — Man sieht, wie der Ref. hier geistlich alle Eigennamen vermeidet, offenbar in der Absicht, den Stoff möglichst zu beschränken; indessen prägt sich solche Darstellung, ohne dieselbe an feste Namen zu knüpfen, nicht richtig ein, abgesehen davon, daß einzelne dieser Gebirge, z. B. das Harzgebirge, doch viel eher genannt zu werden verdienen, als z. B. das Jura-Gebirge in Frankreich u. a. — Uebrigens kann Ref. dieß Buch bestens empfehlen, da es mit Uebersetzung und pädagogischem Tact gefaßt ist.

Vorbereitender Unterricht in der Geographie für Mädchenschulen. Zum Gebrauch der unteren Classen. Von A. Embdt. Wiesbaden, Kreidel u. Riedner, 1853.

Zur Abfassung dieses Büchleins wurde der Verfasser, wie er in der Vorrede sagt, durch den fühlbaren Mangel eines Handbuches für Mädchen veranlaßt. Ref. war anfangs überrascht durch diese Aeußerung, sah er bald, daß dieselbe darin ihre Erklärung findet, daß der Verf. den Anfangsunterricht auf eine ganz eigenthümliche Weise zu betreiben meint. Statt nämlich mit der speciellen Geographie zu beginnen und an

diese allmählig die Erläuterung der mathematischen, astronomischen und physischen Begriffe anzuknüpfen, concentrirt er seinen Anfangsunterricht auf diese letzteren und schiebt die erstere fast ganz bei Seite. Ist die Verfahren schon an sich zu mißbilligen, so wird es noch um so schlimmer durch die ganz ungehörige Ausdehnung, welche er diesen (für Anfänger geschriebenen) Vorübungen gibt. So kommen un-
 anderm folgende Dinge zur Besprechung: Die Schwerkraft, die Schwun-
 kraft, Zenith, Nadir, der Weltäther, die Passate, die Monsuns, der
 Samum, der Typhon, der Chamsin, der Aequatorial- und der Go-
 strom, die Meteorsteine, die chemischen Bestandtheile der Luft, Isotherme
 Isotheren, Isochimenen; auch eine kurze Geologie fehlt nicht, in welcher
 von dem Urmeer ausgegangen die Erde allmählig durch neptunische und
 vulcanische Bildung ihre jetzige Gestalt gewinnt; es werden natürlich
 und positive (Bramanen, Buddhisten, Parsen u. a.) Religionen unter-
 schieden; es wird vom Activ-, Passiv- und Transitohandel gesprochen
 und es erscheinen Erklärungen der Monarchie, Republik, Autokratie, O-
 garchie, Aristokratie, Demokratie, Anarchie, Reform, Revolution, Tyrann-
 Rebellion, Conspiration &c.

Um nun diese Begriffe der Jugend mundrecht zu machen, so hat
 der Verf. — wie er selber sagt — sie kindlich und in kurzer
 leicht zu behaltenden Sätzen ausgesprochen. Als Proben solcher kurz-
 kindlichen Sätze dürften folgende dienen:

S. 1: Die Erde fliegt um die Sonne.

S. 2: Die Sonne kann nur die Hälfte der Erde bescheinen; dazu
 dreht sich die Erde immer von West nach Ost.

S. 5: Die runde Abbildung der Erde heißt Globus.

S. 9: Weil nun der Horizont sich um jeden Menschen nur scheinbar
 wölbt, nennt man ihn den scheinbaren Horizont.

S. 9: Wenn die Erde ein lebendes Wesen wäre und Augen hätte,
 so würde sie gewiß den weitesten Horizont haben. Derselbe würde ein
 ganze Erdhälfte überwölben.

S. 23: Man nennt die Art, wie ein Wasser über einen abwärts-
 liegenden Boden fließt, sein Gefälle u. dgl.

Einen kleinen Theil des Buches hat der Verf. der Topographie
 (Meere, Länder, Halbinseln, Inseln, Gebirge, Flüsse) gewidmet. Staaten
 und Städte fehlen ganz; statt deren hat der Verf. es vorgezogen, eine
 Darstellung des socialen Lebens zu geben, denn auch „Mädchen
 (von acht bis elf Jahren!!) sollen heutzutage wissen, daß ihr Haus
 einen Theil des Ganzen bildet, was man Gesellschaft nennt.“
 Unwillkürlich fielen dem Ref. bei Durchsicht dieses Buches die Worte
 des Prinzen Heinrich ein: „Nur für einen halben Pfennig Brod zu
 dieser unbilligen Menge Sekt!“

Noch weiteres darüber zu sagen, scheint unnöthig, und kann Ref.
 es nur ein Glück nennen, daß der Verf. an Büchern dieser Art einen
 fühlbaren Mangel entdeckt.

Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. Von F. Meurer, Lehrer am Gymnasium Carolinum zu Osnabrück. Zweite verm. Auflage. Münster, Ibeissing'sche Buchhandlung, 1853.

kurze Uebersicht der Geographie für Volksschulen und Vorbereitungsclassen. Von F. Meurer. Ebendas.

Das zweite Werk ist ein Auszug des ersteren; Ref. wird daher bei der Besprechung sich auf das Hauptwerk beschränken.

Daselbe besteht aus drei Abschnitten: der mathematischen, physischen und politischen Geographie, von denen der mittlere wiederum in drei Theile eingetheilt ist: in dem ersten werden die Bestandtheile der Erdoberfläche (Länder- und Meeresstheile), im zweiten die Flüsse und Gebirge, im dritten die Erzeugnisse der Erde und ihre Bewohner behandelt.

Der Verf. legt auf diese Eintheilung, die für Anordnung des Stoffes ganz zweckmäßig ist, einen ganz besondern Werth und verlangt namentlich auch, daß der Schüler nach dieser Reihenfolge unterrichtet werden soll. Er sagt darüber in der Vorrede: „Der Schüler wird wiederholt über die ganze Erde geführt, er erhält ein Bild des Ganzen und wird in den Stand gesetzt, Vergleiche anzustellen. Vom Leichten zum Schweren fortschreitend, ist es immer etwas Neues, was seine Aufmerksamkeit beschäftigt und seine Wißbegierde anregt.“

Ref. kann dieser übrigens sehr verbreiteten Ansicht durchaus nicht zustimmen. Der Schüler wird nach dieser Methode (wie auf einer Eisenbahnreise) zu schnell über die einzelnen Länder hinweggeführt, ohne an irgend einer Stelle heimisch zu werden oder einen dauernden Eindruck zu empfangen. Soll Geographie gründlich erlernt werden, so muß der Lehrer auf jedem einzelnen Fleck der Erde möglichst lange verweilen, ihn von allen Seiten hin betrachten, die orographischen, hydrographischen und politischen Elemente tüchtig in einander verarbeiten, bis endlich der Schüler Herr des Stoffes geworden ist. Nicht die Wißbegierde oder die Neugierde soll angeregt werden, sondern es sollen demselben Stoffe immer neue Seiten abgewonnen werden; der Schüler soll sich in denselben vertiefen und ihn lieb gewinnen.

Allerdings wird man bei Anordnung des Stoffes nicht nach diesen Principien verfahren können, da sich einer solchen bedeutende praktische Schwierigkeiten entgegenstellen; es kommt auch in der That wenig darauf an, wie derselbe geordnet ist, wenn man nur für die gehörige Uebersichtlichkeit sorgt, damit der Schüler sich leicht zurechtfindet.

Aber auch dieß kann Ref. dem vorliegenden Leitfaden nicht nachsagen. So steht beispielsweise eine Anzahl der Flüsse und Gebirge im ersten Coursus der physischen Geographie (wohin sie gehören), andere aber in dem politischen Theile verzeichnet. Offenbar hat der Verf. Bedenken getragen, bei dem ersten Durchlaufen eines Landes zu weit in die Details hinabzusteigen, und will diese nun in dem spätern Abschnitt nachholen. Hieraus entsteht für Lehrer und Schüler der Uebelstand, daß gar keine klare Uebersicht über den Lehrstoff gewinnen.

Auch bei der Auswahl des Materials hätte der Verf. mit mehr

Umsicht und Gleichmäßigkeit verfahren müssen. So finden wir in Frankreich folgende Flüsse: Schelde, Seine, Loire, Garonne, Rhone und ihre Nebenflüsse (Saône, Doubs, Isère, Drôme, Durance, Ardèche, Gard). Hierin liegt eine Inconsequenz, da doch z. B. die Dordogne, Marne, Oise, Somme wichtiger gewesen wären, wie die meisten der Rhonenebenflüsse. — In Rußland ist kein Nebenfluß der Wolga, nicht einmal die Kama aufgeführt, und bei dem Dniepr nur die Beresina.

Ref. kann demnach weder mit der Anordnung noch der Auswahl des Stoffes sich einverstanden erklären; er vermist endlich aber auch die erforderliche wissenschaftliche Grundlage desselben. Zum Beweise mögen folgende Anführungen dienen. Der Verf. theilt die Gebirge Europa's in vier Systeme ein: a. das Alpen-, b. Pyrenäen-, c. scandinavische, d. britische System. Diese Eintheilung ist eben so unwissenschaftlich, als sie einer unbefangenen Ansicht der Karte widerstrebt. Wollte der Verf. eine solche Eintheilung vornehmen, so mußte er wenigstens neun Systeme aufstellen, nämlich 1. das Alpen-, 2. Pyrenäen-, 3. Apenninen-, 4. Balkan-, 5. das scandinavische, 6. das britische System, wozu noch 7. der Ural, 8. der Kaukasus, 9. das taurische Gebirge kommen, welche bei jener Eintheilung ganz übersehen sind.

Auf S. 29 finden wir folgende Schilderung der Alpen: „Der Hauptknoten der Alpen und dieses ganzen Systems sind die Alpen in der Schweiz und in dieser der St. Gotthardt (!). Von hier erstrecken sich Verzweigungen derselben unter verschiedenen Namen nach allen Seiten hin durch die Schweiz, nach Italien, Frankreich und Deutschland. Dieß ist die alte Vorstellung, nach welcher die Alpen vom St. Gotthardt aus wie Raupen nach allen Weltgegenden hinfriechen.“

Eben so unwissenschaftlich ist die Darstellung der deutschen Gebirge S. 31, wo es unter anderm heißt: „Aus dem Westerwalde verzweigen sich nach O. und N.O. das Rothhaargebirge, das sauerländische Gebirge, der Haarstrang, der Teutoburger Wald und das Weser-Gebirge. — Noch gehören zu demselben System: die Vogesen, die Sevensen, das Harzgebirge, der Hundsrück und die Eifel.“ Es kommt hier wieder dieselbe Ansicht zum Vorschein, nach welcher die Gebirge wie Zweige eines Baumes mit einander verbunden sind. Daß das ganze südliche Deutschland ein Hochland ist, welches durch die sich kreuzenden Gebirge in eine Reihe von Bergkesseln und Ebenen geschieden ist, daß diesem Kesselnetze nordwestlich ein Plateau vorliegt, welches durch Flußeinschnitte in den Hundsrück, die Eifel, Taunus, Westerwald, das sauerländische Gebirge und den Haarstrang getheilt ist — davon sucht man vergeblich auch nur die entfernteste Andeutung.

Das vorliegende Werk wird daher noch einer wesentlichen Umgestaltung und Durcharbeitung bedürfen, wenn es für den Gebrauch in Schulen empfohlen werden soll.

Dr. Griebel.

I. Abhandlungen.

Die Sprachlehre in der Volksschule.

Von Schulrath F. H. G. Graßmann in Stettin.

In den pädagogischen Verhandlungen der letzten Jahrzehnte ist oft und in mannigfacher Form die Frage zur Erörterung gebracht, ob Unterricht in der Sprachlehre (Grammatik) überhaupt in die Volksschule gehört, und die Verneinung der aufgestellten Frage scheint in immer größerem Maße der pädagogischen Stimmführer Geltung zu gewinnen. Der Unterricht in der Volksschule, so hört man diese Stimme der Verneinung laut werden, soll dem frischen bewegten Leben dienen und nicht in leeren Abstractionen sich ergehen, welche immer nur im Raume der Schulstube sich schließen, nicht aber auf's künftige Leben übertragen werden können; soll den Kindern die Sachen (Reales) übergeben und nicht die trockene Form zum Gegenstande ihrer aufmerksamen Betrachtung machen. Durch Übung und Gebrauch beim Sprechen über Sachen und über den Inhalt des Gelesenen, nicht durch ein dargereichtes Skelett von abstracten Namen und Regeln soll die Sprache den Kindern zum Eigenthum übergeben werden und sie werden dadurch nur um so besser befähigt werden, Thatsache, wo es nöthig ist, auch mit angemessener Rede, ins Leben zugreifen, wenn sie auch hin und wieder gegen geltende Sprachregeln stoßen und über diese abstracten Regeln der Wortsetzung und Wortbindung keine Auskunft zu geben wissen. Das Eine thun und das Andere nicht lassen! mag auch hier am sichersten auf den rechten Weg führen und auf dem richtigen Wege erhalten. Stoff und Form gehören einmal unzertrennlich zu einander und das Wissen von dem Einen bringt auch nothwendig das Wissen von dem Andern, wenn eine feste Basis in sich vollendete Erkenntniß gewonnen werden soll. Der bloß durch Übung und Erfahrung für seine Bestimmung vorbereitete Fuhrmann

und Seefahrer finden mit bewunderungswürdigem Geschick, wie durch einen angeborenen Naturtrieb geleitet, durch Wald und Steppe, wie über die weite Meeresfläche, die Wege wieder, welche sie auch nur einmal gefahren sind; aber auch sie sind unter Gewitter, Regengüssen und Schneegestöber, welche die Aus- und Umsicht verbüßern, nicht vor Verirrung gesichert, werden die verlorene Richtung nach ihrem Ziele um desto leichter und sicherer wieder finden, wenn sie auch gelernt haben, sich durch Berücksichtigung der Himmelsrichtungen, durch den Hinblick auf den Stand der Sonne und der Gestirne zu den verschiedenen Tageszeiten durch den Gebrauch des Compasses mit der Windrose, des Winkelmessers u. s. w. örtlich zu orientiren, und der Reisende, welcher sich ihrer Führung übergibt, vertraut ihrer Leitung desto ruhiger und gesicherter, je mehr er seine Führer im Besitze derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten weiß, durch welche sie jene Hülfsmittel gehörig benutzen können. — Es wird jedes menschliche Thun sicherer, kräftiger und erfolgreicher, wenn sich mit dem Thunkönnen und mit der Fertigkeit des Thuns auch das Wissen um das Thun verbindet, und daß es so sei, entspricht dem Willen des Schöpfers selbst durch die Gabe der Vernunft begründeten Willen des Menschen und eben damit auch dem durch solche freie Gabe angelegten Willen des Schöpfers.

Der Sprachunterricht und die unter seiner Einwirkung sich herausbildende Sprachlehre in der Volksschule ist aber nichts Anderes, als die Anleitung des Jünglings zum Wissen über sein eigenes Thun beim Sprechen und, insofern das Sprechen der in die äußere Erscheinung hervortretende Ausdruck seines inneren Thuns, seines Denkens und Empfindens ist, auch die Anleitung zum Wissen über seine innere Seelenthätigkeit. Daß es aber der wahren, vom Schöpfer selbst in den ursprünglich vorhandenen Anlagen der Menschennatur begründeten Bestimmung der Menschennatur entspricht, jedes ihrer Glieder, so weit es nach den äußeren Verhältnissen und Umständen, worin es gestellt worden, möglich zu machen ist, bis zu einem solchen Punkte der Selbsterkenntniß zu führen, darüber hat in der That nie ein Zweifel sich regen oder doch nicht bleibend Wurzel fassen können. Im kirchlichen Gebiete wird an den Lehrer mit Recht die Anforderung gestellt, dem Kinde frühzeitig den Blick in sein Inneres zu eröffnen, auf die Stimme seines Gewissens aufmerken und daraus das Gebot Gottes erkennen zu lassen, damit aber auch, indem es seinen sittlichen Zustand nach seiner Wirklichkeit im Spiegel des göttlichen Gesetzes anschauen und zu betrachten angeregt wird, in ihm das Bewußtsein seiner Sündhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit zu erwecken, und oft genug wird diese Anregung des Kindes zur Betrachtung seines innern sittlichen

Zustandes leider in einer Weise verfrüht, welche dem Standpunkte seiner wirklich gewonnenen inneren Lebenserfahrungen nicht entspricht und es frühzeitig zu einem leeren Wortemachen über heilige Dinge führt, das einem späteren Erheucheln von Empfindungen und Gesinnungen, die in seinem Innern nicht wohnen, die Bahn bricht. — Was in Hinsicht auf die gemüthliche Seite des Innern, in Hinsicht auf Wollen und Thun, als unerläßliche Forderung gestellt wird, das wird für die auf das Vorstellen und Erkennen hingerichtete Seite der Geistesbildung nichts Unersaubtes sein, vielleicht mit eben so dringender Nothwendigkeit gefordert werden; nur trete auch hier eben so wenig, wie nach jener ersteren Richtung, unzeitige Verfrühung ein, sondern die Selbstbetrachtung erfolge zu rechter Zeit und im richtigen Verhältnisse zu dem Stande der gesammten übrigen gewonnenen Bildung.

In der ersten Lebensperiode, in der Kindheit, und innerhalb derselben auch noch in den ersten Jahren, da das Kind unsere Schule besucht, ist seine ganze geistige Thätigkeit — so fordert es der durch Naturordnung bestimmte Gang seiner Entwicklung — nach außen gerichtet. Durch Sinnenwahrnehmungen die äußere Welt, von welcher es sich umgeben sieht, in sich aufzunehmen und zu einer inneren Vorstellungswelt innerlich zu gestalten und auszubilden, in welcher jeder äußere Gegenstand einer entsprechenden Vorstellung sein inneres unsichtbares Abbild findet, dieses als innerer Naturtrieb ihm vom Schöpfer selbst eingepflanzte und in ihm wirksame Bestreben nimmt während dieser Kindheitsjahre seine ganze Kraft in Anspruch. Erst durch ausdauernde und aufmerksame Beobachtung der äußeren Gegenstände wird sein Beobachtungsvermögen in welchem Grade geübt und geschärft, daß es endlich, ohne wie bisher einer äußeren Anschauung zu bedürfen, auf sich selbst zurückblicken und sich selbst und sein eigenes Thun beim Sprechen mit Erfolg zum Gegenstande einer Betrachtung machen und auch darüber eine innere Vorstellung gewinnen kann. Dieser Zeitpunkt tritt etwa mit dem Scheiden aus der eigentlichen Kindheit und dem Beginnen des Knaben- und Mädchenalters, durchschnittlich mit dem erreichten neunten Lebensjahre ein und mit diesem Zeitpunkte kann dann auch der eigentliche sprachlehrliche (grammatikalische) Unterricht beginnen, dessen Vorwegnahme in vorausgegangenen Lebensjahren Verfrühung ist und unausbleiblich Verbildung fördert.

Der sprachlehrliche Unterricht für die Muttersprache ist das Anregen des jungen zur vollen Entfaltung seiner menschlichen Anlagen heranbildenden Zöglings durch den Erwachsenen zum Aufmerken auf sein eigenes Thun beim Sprechen, wodurch er zum Bewußtwerden dieser eigenen Thätigkeit und der Art und Weise ihrer Aeußerung beim Sprechen ge-

führt werden soll. Durch solches Aufmerken und Betrachten gewinnt der so weit herangereifte junge Mensch über sich selbst und sein Thun beim Sprechen, als der Aeußerung seines inneren Seelenlebens, eine deutliche Vorstellung, reihet sich selbst als ein besonderes Glied in den Zusammenhang der ihn umgebenden Außendinge ein und bringt dadurch die Gestaltung seiner inneren Vorstellungswelt, als eines treuen Abbildes der Weltganzen, dem er selbst angehört, zum Abschluß. Und zu einem solchen Abschlusse seiner Bildung es zu bringen, dazu sollten die Mittel Keinen vorenthalten, vielmehr Jedem der Weg gebahnt werden, um dahin zu gelangen. So fordert es Gottes Ordnung, wie sie in den ursprünglichen Anlagen der Menschennatur und dem Gange ihrer natürlichen Entwicklung vorgezeichnet ist. Denn in der Thatfache, daß irgend wozu die Anlage in der Menschennatur vorhanden ist, hat zugleich der Schöpfer dieser Natur seinen Willen ausgesprochen, daß diese Anlage unter der Vermittelung des vorausgehenden Geschlechtes der Erwachsenen, welcher Gott, wie überall in dem Walten seiner Vorsehung seine Geschöpfe, als Werkzeuge und Mittel zur Vollführung seiner Absichten gebraucht, das nachfolgende Geschlecht der Kinder zur Entwicklung gebracht werden, wenigstens auf keinen Fall unentwickelt liegen bleiben soll. Das Gebot „Lerne dich selbst kennen!“ hat eben sowohl auf dem Gebiete der Verstandesbildung als auf dem sittlichen Gebiete seine volle Geltung. Hiemit ist aber auch schon hinreichend ausgedrückt, daß mit dem hier angedeuteten Sprachunterrichte nicht eine Beschäftigung mit leerenstractionen, nicht ein Bewegen innerhalb eines Gerüstes von abstracten Formeln und Regeln gemeint ist, sondern ein Unterricht, der, aus dem Leben hervorgegangen, auch selbst Leben ist. Der in den Denk- und Sprechübungen der vorhergehenden Jahre vorausgegangene Unterricht hat dahin geführt, daß die sinnende Betrachtung, welche sich bisher fast nur nach außen richtete und immer mehr ins Weite ausdehnte, nun umgend zu sich selbst zurückkehrt und daß der Mensch sich zum Gegenstand der Selbstbetrachtung macht. Wenn er früher schon seinen Körper und dessen Theile, so wie seine äußeren Bewegungen und Thätigkeiten, noch mit den Augen geschaut und mit den Tastorganen gefühlt werden können, zum Gegenstande seiner Betrachtung gemacht hat, so wendet er nun seine Beobachtung näher zu demjenigen hin, was er als aus den tiefsten Innern seines eigenen Wesens angeregt und als die Aeußerung des in demselben Vorhandenen und Vorgehenden erkennt, — er wendet sich auf das Sprechen und zwar sowohl auf dasjenige, was er selbst spricht als was er von anderen, ihm gleichgebildeten, mit gleichen Eigenschaften und Kräften ausgerüsteten menschlichen Wesen sprechen hört. Er faßt

dem Ohre die gehörten Laute auf, deren er sich längst als der Aeußerungen seiner inneren Seelenthätigkeiten unbewußt und unbeachtet bedient hat, macht sie zu Gegenständen seiner aufmerksamen Betrachtung und lernt an ihnen das Aeußere und das Innere, die mit dem Ohre vernommene äußere Form als den Körper, die Bedeutung der Wörter als die Seele des Gesprochenen unterscheiden. Beide stehen aber in so enger und unlösbarer Verbindung mit einander, wie Leib und Seele im eigenen Wesen, so daß die Aufhebung oder Auflösung des Einen auch die Entzerrung und das Verschwinden des Anderen unfehlbar herbeiführt. Du hörst ein Wort der Rede und sogleich wird dadurch ein deutliches bestimmtes Bild, eine Vorstellung, aus deinem Innern hervorgerufen. Aendere einen, oft auch nur den kleinsten Bestandtheil des Gehörten und du hast in den meisten Fällen Nichts, oder in anderen ein ganz anderes Bild vor deinem Seelenauge stehen Gleichmäßig wiederkehrende Veränderungen in der äußeren Form bedingen entsprechende gleichmäßige Veränderungen in der durch die Rede herausgezauberten Vorstellung, bringen dieselbe in mehrmaliger Wiederholung vor deine innere Wahrnehmung, versetzen dich aus der Gegenwart in die Vergangenheit oder Zukunft, aus dem Gebiete der Wirklichkeit in das Gebiet des Möglichen oder des Nothwendigen u. s. w. Beim weiteren Aufmerken auf das Gesprochene erkennt das zu höherer Bildung heranreifende Kind, dessen Beobachtungsvermögen durch Uebung immer weiter umfassend und tiefer eindringend wird, daß auch die Aneinanderreihung und Verknüpfung der gehörten Sprachlaute, deren jeder ihm etwas für sich bedeutet, nicht auf einem zufälligen Zusammentreffen beruht, sondern mit einer Uebereinstimmung und Gleichmäßigkeit erfolgt, welche in dem gleichen inneren Wesen der Menschennatur, wie sie in allen ihm gegenüberstehenden Einzelgliedern der Menschheit sich ihm darstellt, ihren letzten Grund hat. Es besteht in steter selbstthätiger Betrachtung dieser Uebereinstimmung des Aeußeren mit dem Innern sowohl in dem Festbestehenden als in den Veränderungen und Wandelungen desselben näher nach und gelangt dadurch zur Erkenntniß bestimmter Regeln und Sprachgesetze, aus deren Verbindung und Aneinanderfügung nach ihrem inneren Zusammenhange sich ihm nach und nach ein übersichtliches Ganzes, ein kleines sprachliches Lehrgebäude bildet, wie es seinem sprachlichen Bedürfnisse nach dem Grade seiner Gesamtbildung angemessen ist und wodurch dann sein Sprechen erst diejenige Deutlichkeit, Sicherheit und Festigkeit gewinnt, deren es in seinen Lebensverhältnissen bedarf, um vor oft und leicht eintretenden fehlerhaften Mittheilungen bewahrt zu bleiben, durch welche dann auch leicht Andere zu Mißverständnissen verleitet und auf Irr- und

Abwege geführt werden. So wird die auf diesem Wege gewonnene Sprachlehre, wenn wir sie so nennen wollen, nicht ein von außen her ihm Aufgedrungenes und Aufgeprägtes, was als solches ihm immer fremd bleibt, sondern das Kind gelangt zum Besitze desselben als eines Selbst-erzeugnisses oder doch eines selbstthätig Erworbenen, welches ihm wegen der darauf verwandten Anstrengung und Mühe immer ein werthes und theures Besizthum bleiben wird. Der Lehrer steht seinem Zöglinge dabei überall zur Seite, nicht als einer, der sich zum Herrn seines Thuns macht und ihm stets Neues und Fremdes von außen her aufdrängt und sein Sprechen in willkürlich aufgelegte Fesseln einzuschnüren bemüht ist, sondern als ein helfender Freund, der ihn den Werth dessen, was er als wahres Eigenthum schon hat, kennen und es recht zu gebrauchen lehrt, indem er seinen Zögling nur fortwährend zum Selbstbeobachten und Selbsterkennen und dadurch zum Auffinden der Regeln und Gesetze anregt, denen er schon bisher bei seiner sprechenden Thätigkeit größtentheils bewußtlos gefolgt ist, die er aber noch nicht deutlich erkannt und dabei auch nicht mit voller Sicherheit angewandt hat. Und zu dieser Stufe sprachlicher Ausbildung soll jedes Kind unserer Volksschule erhoben werden, auch das Kind des Handwerkers und Landmannes, oder gar des Arbeiters und Tagelöhners, der an jedem Tage den kärglichen Erwerb seiner sauern Handarbeit in den Mund stecken muß und dann kaum noch viel übrig behält, um seine und der Seinigen Blöße zu decken? Keinen Bedenken trage ich, den Wunsch auszusprechen, daß es geschehen möchte — eben so wenig aber auch Bedenken zu behaupten, daß es geschehen kann, wenn alle diejenigen, welche dazu mitzuwirken berufen sind oder doch die Mittel in Händen haben, es ernstlich und im Geiste wahrer Menschen- und Christenliebe wollen. Wie sollte davon eine Zerrüttung unserer socialen Verhältnisse zu fürchten sein, wenn diejenigen, welche doch täglich zum fleißigen Besuche der Kirche ermuntert werden, wo das Wort Gottes in hochdeutschem sprachrichtigen Ausdrücke verlesen und erklären hören und zwar von Männern, welche es den Gesetzen der Sprache und des Denkens gemäß ihnen zu übergeben sorgfältig angeleitet sind und sich durch viele Jahre lang ausdauernden Fleiß darauf vorbereitet haben, wenn diese Hörer des göttlichen Wortes selbst eine reichende Sprachbildung erlangt haben, um es richtig aufzufassen und im Bewußtsein richtigen Verständnisses in Herz und Gemüth aufzunehmen. Es wäre das nur eine folgerichtige Durchführung dessen, was seit den gesegneten Tagen der Reformation in der evangelischen Volksschule begonnen ist. Das aus ernstlicher und gründlicher Selbstbetrachtung entnommene Wissen über die Sprache blähet nicht auf, wohl aber das oben

flüchtige, aus flacher Leserei oder aus losen Tagesgesprächen geschöpfte Halbwissen über Dinge aus dem Gebiete der Realien, der Politik, des Staatslebens u. dgl., welches über Alles mitzureden, aber Nichts gründlich zu beurtheilen und thatkräftig zu fördern befähigt. Nicht einstimmen kann ich in die fromm klingende Rede: „Es ist ein gefährliches Ding für den gemeinen Mann, von dem Baume der Erkenntniß zu kosten!“ während der so Sprechende die durch seine ihm zu Gebote stehenden reicheren Bildungsmittel erworbene höhere Erkenntniß als ein großes und sehr werthvolles Gut betrachtet und behandelt, welches er aber für sich, für die Seinigen und die ihnen Gleichstehenden im ausschließlichen Besiz behalten will; denn ich halte die Aristokratie des Wissens und der höheren Bildung, wenn sie ihren Erwerb für sich behalten und nicht zur Förderung des Gemeinwohls verwerthen will, für eine gefährlichere als die Aristokratie der hohen Geburt.

Eben so wenig mag ich einstimmen in die scheinbar von mitleidsvoller Menschenliebe erfüllte Rede: „Wozu diese tiefer eindringende und in weiterem Umfange sich ausbreitende Erkenntniß für das Kind des armen Handarbeiters und Tagelöhners, welches doch nicht der Nothwendigkeit entzogen werden kann, täglich im Schweiße seines Angesichtes zu arbeiten und in welchem durch die gewonnene höhere Bildung nur das Verlangen nach Bedürfnissen und Genüssen erweckt wird, welche in ihrem Leben doch keine Befriedigung finden können?“ Gott hat in höchster Weisheit die Güter des Leibes und des Geistes, des äußeren Besitzes und der Ehre unter die Glieder der Menschheit nach verschiedenen Maßen und Graden in großer Mannigfaltigkeit der Abstufungen theilt, damit Alle durch die Bande des gegenseitigen Bedürfnisses unauflöslich mit einander verkettet, in Allen durch wechselndes Hülfegeben und Hülfeleisten, durch Entbehren und Befriedigen, durch Geben und Nehmen die dankbare Liebe und das sicherstellende und kräftigende Vertrauen erweckt und Alle in immer zunehmender Verähnlichung ihm selbst, dem Vater der Liebe und Geber aller guten Gaben, wieder zugehört und der durch Sünde verloren gegangenen Rechte und Güter ursprünglicher Kindshaft wieder theilhaftig würden. Dabei läßt er aber ungeachtet aller auf Erden laut werdenden Klage über die Zunahme der Menschenzahl noch täglich und reichlich so viel aus der Erde wachsen, als er alle Noth thut, so daß es Niemandem an dem Nothwendigen fehlen kann, wenn nur Fleiß und Arbeit es erwerben und zubereiten und die Erde es angemessen vertheilen will. Viel wäre schon gewonnen, wenn die Begüterten der Erde eben so viel Kosten und Fleiß darauf verwenden, eben so viel Ehre darin setzen, vollkommene (ich nehme das Wort

im beschränkten Sinne, wie es von jedem Geschöpfe und endlichen Wesen überhaupt nur verstanden werden kann) Menschen zu ihrer von Gott ihnen verliehenen Bestimmung und Würde zu erziehen, welche aber ohne geistige Ausbildung nicht erlangt werden kann, als sie sich beeifern, die besten und in ihrer Art vollkommensten Vollblutpferde, Merinos und andere Hausthiere durch planmäßige und kostspielige Züchtung aufzu ziehen. Viel mehr noch wäre gewonnen, wenn sie es nicht thäten, um mit solchen Bestrebungen zu glänzen, Ehre vor den Menschen einzuernten zu hoher Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft zu gelangen, ihre irdische Habe und Gut zu vermehren, welches nachher doch oft genug in Pracht und Ueppigkeit, in Festgelagen und kostspieligen Sinnengenußen ohne bleiben den Segen verschleudert wird oder an Spieltischen verloren geht, nicht von diesen und ähnlichen Bewegungsgründen der Selbstsucht, sondern von wahrer Menschenliebe und aufrichtigem Wohlwollen geleitet. Das Höchste in menschlichen Verhältnissen der Erde wäre aber erreicht, wenn auch noch nicht der Himmel selbst schon auf Erden gegründet, doch da im prophetischen Bilde uns vor Augen gestellte tausendjährige Reine herannahend, wenn Jeder in seinem menschlichen Mitbruder die zurück gebliebenen, obschon durch Sünde entstellten Spuren des göttlichen Ebenbildes, nach welchem er geschaffen ist, erkannte und dasselbe mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln und Kräften in Jedem derselben wieder herstellen zu helfen bemüht wäre, nach dem Vorbilde und in treuer Nachfolge des Erlösers, welcher mit seinem theuern Blute den freien Zutritt zum Vater wieder eröffnet und die Rechte und Güter der Kindschaft, welche sie nur in ihm rein und unbefleckt erhalten ist, für Alle wieder erworben hat, — wenn der Arme und Unbemittelte bereitwillig seine Kräfte dem Dienste desselben darböte, der ihrer bedarf und seine Hülfe sucht, in vollem Vertrauen, daß dieser es ihm an dem Nöthigen nicht werde fehlen lassen ohne aber einen Lohn zu fordern sich berechtigt zu halten, indem er alles Empfangene als unverdientes Geschenk der frei wirkenden göttlichen Gnade dankbar entgegennimmt, — wenn der Reiche und Begüterte seine Verpflichtung erkannte, wo es Noth thut, Alles zu geben, was er ja nicht als sein volles Eigenthum betrachten darf, sondern worüber er nur zum Haushalter gesetzt ist, um es nach dem Willen des wahren Eigenthümers zu verwenden, welcher, selbst die Liebe und Vater aller Liebe, jedes in wahrer Liebe vollbrachte Werk als ihm erwiesen aufzunehmen will. Dann wäre, nicht unter dem Einflusse der Habgier und der äußerlichen Gewalt, der wahre und allein vollgültige Communismus auf Erden gegründet, indem die christliche Liebe, ohne die Mannigfaltigkeit der verschiedenen Gaben und der dadurch hervorgerufenen Beschäftigungen und

Stände antasten zu wollen, vielmehr darin eine heilsame göttliche Ordnung demüthig ehrend, in freier Hingabe Alles gemein machte. Unter ihrem beseligenden Einflusse würden dann selbst die unendlichen Schätze und Güter der Allmacht zu den unsrigen und ein Gottesreich auf Erden fest begründet, in welchem auch jedes menschliche Wissen und Können seinen vollen Werth hätte und, an rechter Stelle eingefügt, der höchsten Weisheit und Allmacht zur Förderung des allgemeinen Heiles dienen müßte.

So fern nun solche Zustände eines idealen Lebens in Kirche, Staat und Familie uns auch liegen mögen, so wenig haben wir doch Grund, auf sie mit vornehmer Verachtung und Geringschätzung hinzublicken und sie als leere Träume einer regellos ins Ueberschwengliche sich ergebenden Einbildungskraft zu betrachten. Doch stellt sich in ihnen das wahre Wesen und letzte Ziel aller wahren geselligen Ordnung des Menschenlebens dar und so bieten sie dem wahren Menschenfreunde das Regulativ, wonach er sein eigenes Streben und Thun sowohl im stillen Kämmerlein als nach außen hin im Zusammenhange des großen Ganzen richtet und ordnet. Was er für das Ganze in Familie, Staat und Kirche nicht ins Leben zu rufen und in die Wirklichkeit zu setzen vermag, das sucht er zunächst in sich zu gewinnen, indem er durch Bändigung der unreinen Triebe und Leidenschaften den Widerstreit in seinem Innern zu heben, durch Entsagung, Selbstverleugnung und opferfreudige Liebe den wahren Einklang und den vollen Frieden zu gewinnen strebt, welchen die Welt mit ihren Gütern nicht zu geben vermag, sondern den er nur in der Gemeinschaft mit dem gewinnen kann, welcher, als der rechte Fürst des Friedens, ihn bei seinem Abschiede den Seinigen als theures Vermächtniß zu lassen und zu geben verhieß. Dann aber behält er jenes Ideal auch bei allem seinem Wirken für die Menschheit nach außen vor Augen und, wie groß oder klein sein Wirkungskreis auch sei, so bleibt es als glänzendes Lichtbild vor seinen Augen stehen, worauf er Alles bezieht und wonach er seine ganze, insbesondere seine amtliche Wirksamkeit regelt. Nicht umsonst hat die Geschichte der christlichen Kirche in der Erzählung vom Ursprunge der letzteren „die Gemeinde der Gläubigen, die alle Ein Herz und Eine Seele waren und ungezwungen aus freier Liebe alle ihre Güter gemein hielten“, uns als leuchtendes Hochbild derjenigen Gemeinschaft der Heiligen vor Augen gestellt, welcher immer näher zu kommen er Streben bis Ende der Tage sein und bleiben muß.

Wozu aber diese lange Abschweifung in ein Gebiet frommer Wünsche, welche auf Erden doch wahrscheinlich immer unerreichbar bleiben werden, in der einfachen Frage über den Sprachunterricht in unserer gegenwärtigen Volksschule? Bei dem Wirken für die große und heilige Sache der

Menschenbildung steht nichts vereinzelt da und jedes Besondere, wie groß oder wie klein es dem beschränkten menschlichen Blicke erscheinen mag, muß auf das Höchste bezogen werden, wenn es sich als gesundes Glied in das Ganze einfügen soll. Wissen, Wollen und auf die That hingerrichtetes Streben sind nur auf verschiedenen Stufen und in verschiedenen Formen hervortretende Aeußerungen einer und eben derselben geistigen Kraft. Was du als das Rechte und Gute erkannt hast und weißt, mußt du auch, so weit es deines menschlichen und amtlichen Berufes ist, wollen, und was du als das Rechte und Gute willst, mußt du auch, so weit deine Kraft reicht, in die That umzusetzen und ins Leben zu rufen bemüht sein, wenn von solchem Bemühen ein gesegneter Erfolg zu hoffen ist. — Und hienach nun die Antwort auf die Frage über Werth, Geltung und Anwendbarkeit des sprachlehrlichen Unterrichtes in der Volksschule.

An sich betrachtet ist jeder Mensch, auch der Niedrigste und Ärmste, als Glied der Menschheit und wie der Höchste und Reichste mit gleichen Reimen und Anlagen zu immer wachsender Bildung ausgerüstet, dazu berufen, daß er seiner Muttersprache Herr werde und dieselbe den Gesetzen ihrer Grundlage gemäß und mit Bewußtsein dieser Gesetze und ihrer Gründe gebrauche, und es entspricht der wahren Menschenwürde, daß Jeder bis zu solcher Stufe sprachlicher Bildung, welche ja nur eine besondere Seite der Selbsterkenntniß ist, geführt werde. Auch ist davon, als von einer vermeintlichen Ueberbildung, kein Nachtheil für die Ordnung der geselligen Lebensverhältnisse zu fürchten, wenn diese Sprachbildung unter der Leitung des Lehrers auf dem Wege gründlicher Selbstbetrachtung so weit der Erfahrungskreis des Zöglings reicht und die künftige Anwendung als wahrscheinlich erscheint, in der Schule erweckt und dem Zögling angeeignet wird. Sie hat aber nur dann einen wahren und bleibenden Werth, wenn sie innerhalb des durch den Erfahrungskreis und den wahrscheinlichen künftigen Gebrauch abgegränzten Gebietes zu einer gewissen Vollendung gebracht wird, und darf von dem Lehrer nur angestrebt werden, wenn er die Ueberzeugung hegen darf, daß er mit einer gründlichen Vertreibung dieses Unterrichtes es bis zu diesem Grade der Vollendung, zu einem diesem Zwecke entsprechenden, in sich abgeschlossenen Ganzen und Vollständigen bringen werde, ohne den übrigen unentbehrlichen Lehrgegenständen seiner Schule, am wenigsten dem Religionsunterrichte, etwas zu entziehen. Wo dagegen mit höchster Wahrscheinlichkeit vorausgesehen ist, daß es zu dieser festen Begründung nicht kommen, sondern nur bei unsicheren und oberflächlich zusammengerafften und lose oder gar nicht verbundenen Bruchstücken sprachlehrlicher Erkenntniß stehen bleiben werde, da bleibt solcher Unterricht von der Volksschule lieber ganz ausgeschlossen; denn

es hat gar keinen Werth, daß die Kinder einige Hauptwörter decliniren, einige Zeitwörter conjugiren können, einige kaum halbverstandene Regeln der Rection auswendig herzusagen wissen, ohne den Grund und die Bedeutung der verschiedenen Formen gehörig zu verstehen und über die Anwendung der erlernten Regeln sich und Anderen deutliche Rechenschaft eben zu können. Solche Halbheit ist wie jede Halbheit im Wissen, Bollen und Handeln verderblich und wirkt durch die Selbsttäuschung, welche sie erzeugt, in deren Gefolge dann Hochmuth und unbesonnenes Handeln auftritt, nachtheilig auf alle übrigen Lebensverhältnisse.

Aus den bisherigen Erörterungen stellt sich als Ergebniß heraus, daß ein sprachlehrlicher Unterricht für die Muttersprache in allen unseren Stadtschulen, deren ja auch die kleinste mehrere auf einander gebaute Klassen enthält, ausführbar ist und daher auch zu den unentbehrlichen Lehrgegenständen gerechnet werden muß, zu deren Behandlung die Schule verpflichtet ist. Die Aufsichtsbehörde mag dann aber auch sorgfältig darauf achten, daß er einem Lehrer übergeben werde, welcher selbst der Sprache hinreichend mächtig ist und die Sprachlehre deutlich genug erkannt hat, um den Unterricht in der nach ihren Grundzügen hier vorgezeichneten stiftbildenden Weise zu erteilen. — Auch in unseren gehobenen zweiklassigen und mehrklassigen Landschulen, wenn sie nur mit hinreichend tüchtigen Lehrern besetzt sind, wird es an der Zeit nicht gebrechen, einen dem Bedürfnisse unserer Landleute entsprechenden Unterricht in der Sprachlehre unserer Muttersprache mit der erforderlichen Gründlichkeit durchzuführen. — Dagegen wird es in unseren einklassigen, größtentheils dabei sehr zahlreichen Landschulen nur wenigen, und zwar nur sehr eifrigen und wohlthätigsten Lehrern gelingen (an Beispielen fehlt es auch hier nicht!), zu diesem Ziele zu gelangen. Der Abtheilungen nach Alter und Bildungsstufe sind in solchen Schulen zu viele, der Wechsel der Lektionen tritt häufig ein und die Zeit, welche der Lehrer jeder Abtheilung von Schülern widmen kann, wird zu sehr zersplittert, als daß er in der Regel gentliche Sprachlehre mit Gründlichkeit treiben könnte. Hier mag der Lehrer, welcher dazu nicht besondere Kraft in sich fühlt, auf den sprachlichen Unterricht getrost Verzicht leisten, muß dann aber um desto eifriger und sorgfältiger bestrebt sein, auf dem Wege der Uebung seine Schüler zur größtmöglichen Fertigkeit im bestimmten, richtigen und deutlichen Sprechen zu führen und dazu nächst den Denk- und Sprechübungen in den Grundklassen das mündliche Sprechen bei allen übrigen Unterrichtsgegenständen in jeder Lehrstunde zu benutzen. Ein wichtiger Beitrag, welcher insbesondere in Schulen dieser Art seine nothwendigste Anwendung findet, ist es, wenn er unerschütterlich fest darauf hält, daß die

Kinder bei den Unterredungen mit Einzelnen von ihnen, in der Regel und wenn nicht ausdrückliche Winke zu Ausnahmen gegeben werden, nur in vollständigen und richtig gebildeten Sätzen antworten, und wenn er ihnen dabei keinen Fehler weder in der Aussprache noch im sprachlichen Ausdrucke und der sprachlichen Verbindung der Worte unverbeßert vorübergehen läßt, ohne sich dabei aber auf den Kindern unbekannte grammatische Regeln zu beziehen und sich in weitläufige, den Kindern doch unverständlich bleibende Erörterungen einzulassen. In der Regel bestehe seine Verbesserung der vorkommenden Sprachfehler nur darin, daß er die ausgesprochenen falschen Wörter im fragenden Tone wiederholt, wenn er voraussetzen kann, daß die Kinder das Bessere wissen und ihren Fehler nur aus Uebereilung gemacht haben, worauf die Kinder dann von selbst bei der Wiederholung den richtigen Ausdruck gebrauchen werden, daß er aber das Richtige selbst vorspricht und von den Kindern nachsprechen läßt, wenn er das bessere Wissen bei den Kindern noch nicht voraussetzen darf. Durch solches Verfahren wird ihr Sprachgefühl in einem Grade ausgebildet werden, daß sie mit seltenen Ausnahmen in der mündlichen Unterredung und beim Niederschreiben eigener Gedanken das Richtige treffen. — Die Uebungen im Rechtschreiben und dem darauf vorbereitenden sogenannten Kopfbuchstabiren dürfen aber auch in diesen Schulen nicht fehlen, weil ohne einige erworbene Sicherheit im Rechtschreiben selbst die gewonnene Fertigkeit des Schönschreibens nutzlos bleibt und im Leben nicht angewandt werden kann, wobei es an Gelegenheit nicht fehlen wird, wenigstens die wichtigsten Wörterclassen (Hauptwörter, Zeitwörter, Eigenschaftswörter, Umstandswörter, — und als Bestimmte und Vertreter derselben Geschlechtswörter und Fürwörter) kennen zu lehren, so wie in den leichteren Wortableitungen und Zusammensetzungen die Wörter zu üben. Selbst die Uebung in Anfertigung eigengedachter kleiner Aufsätze, als Wiederholung vorgetragener Erzählungen, Niederschreiben auswendig gelernter Sprüche und Lieder, Abfassung kleiner Briefe nach gegebenem und aus dem Erfahrungskreise der Kinder hergenommenen Inhalte u. dgl., wird in solchen Schulen, auch bei nicht vorhandenem Unterrichte in der Sprachlehre, nicht ganz fehlen dürfen.

Aus dem Vorausgegangenen mag sich nun auch leicht ein Urtheil über die in neuerer Zeit vielfach aufgestellte und in immer weiteren Kreisen Geltung erhaltende Behauptung gewinnen lassen, daß aller sprachliche Unterricht für die Muttersprache an die Uebungen im Lesebuche angeknüpft werden müsse. In solcher Allgemeinheit und Ausschließlichkeit, wie sie hier ausgesprochen ist und gewöhnlich ausgesprochen wird, erscheint sie zu einseitig und die Grund

lage dieses Unterrichtes zu beschränkt auffassend. Der sprachlehrliche Unterricht in der Volksschule ist nach dem früher Dargelegten nichts Anderes, als die Anregung und Anleitung zur sinnenden Betrachtung (Reflexion) über die eigene Thätigkeit beim Sprechen und über die Art und Weise, wie die inneren Regungen der Seele, ihre Vorstellungen, Empfindungen und Gedanken beim Sprechen auf hörbare Weise in die äußere Erscheinung hervortreten. Er muß daher das ganze Sprachgebiet, welches dem Schüler zugänglich ist, zu seiner Grundlage haben, das Sprechen des Lehrers mit seinen Schülern in allen Lehrstunden der Schule, hauptsächlich in den Denk- und Sprechübungen und in der Sprachstunde selbst, das Sprechen, welches im elterlichen Hause, auf der Straße, auf dem Markte und in allen Lebensverhältnissen von ihm vernommen und von ihm selbst geübt wird, Mittheilungen aus Briefen, aus gelesenen Büchern u. s. w. Zu diesem Gesprochenen, auf welches sich die sinnende Betrachtung hinzuwenden hat, gehört nun auch der Inhalt des Lesebuches; denn es enthält Gesprochenes, was von Personen, die der Zeit und dem Raume nach von uns entfernt waren, in hörbare Rede gefaßt und, um auch den Entfernten vernehmbar zu werden, in Schriftzeichen für das Auge bleibend dargestellt ist; vermittelt dieser sichtbaren Schriftzeichen reden jene entfernten Personen noch jetzt zu uns. Insofern das Kind von einem gewissen Punkte seiner Schulzeit aus dieses Lesebuch täglich in Händen hat und mit demselben an jedem Tage beschäftigt ist, mag das Buch in dieser Periode auch vorzugsweise den Sprachstoff zur Auffindung der Sprachgesetze hergeben; doch aber darf es nicht die einzige Grundlage für solchen Unterricht bleiben, sondern der Lehrer muß durch stete Anregung seinen Schüler immer auf das ganze ihm zugängliche Sprachgebiet hinblicken lassen und dadurch in deutliches Sprachbewußtsein zu erwecken suchen.

Das zu einseitige und beschränkte Anknüpfen des Sprachunterrichtes an das Lesebuch und die Herleitung aller Sprachregeln und Sprachgesetze aus dem Inhalte desselben führt auf manche unvermeidliche Uebelstände. Je nachdem verschiedene Lesestücke dem Sprachunterrichte zum Grunde gelegt werden, wird die Ableitung des Allgemeinen aus dem Besonderen, der Sprachgesetze aus dem vorgehaltenen Lesestoffe zu verschiedenen Zeiten und in verschiedener Reihenfolge eintreten, und jeder Lehrer hat sich gemäßenmaßen seine Sprachlehre, wenn auch nicht dem Inhalte nach, doch nach der Anordnung des Einzelnen selbst zu bilden. Dieß kann von der Mehrzahl unserer Lehrer an Volksschulen nicht gefordert werden, weil Viele dazu nicht den hinreichenden Grad der Sprachbildung und die erforderliche Selbstständigkeit besitzen; auch gewinnt man dabei nicht die

sichere Bürgschaft, daß wirklich Alles zur Erörterung gebracht und in das Bewußtsein des Sprachschülers gerufen werde, was er deutlich erkennen muß, um in Wahrheit seine Muttersprache in dem für seiner Standpunct erforderlichen Grade beherrschen und das Ganze der Sprachlehre überblicken zu können. Man muß also der Mehrzahl der Lehrer an Volksschulen durch Zergliederung von Lese-Stücken, Ableitung der daraus zu entnehmenden Sprachregeln und Einprägung derselben zu Hülfe kommen. Dieß kann aber nur an bestimmten Lese-Stücken aus bestimmten Lesebüchern geschehen und dadurch wird dieser Unterricht wieder, was er nicht seyn sollte und was man eben vermeiden wollte, stereotyp, mechanisch, nach einer Schablone geformt, und alle freiere Bewegung des Lehrers wird aufgehoben. — Ueber die Anordnung dieses Unterrichtes in entwickelnder Form mögen folgende kurze Andeutungen genügen.

In den ersten Schuljahren bis zum Schlusse der eigentlichen Kindheit, also etwa vom sechsten bis neunten Lebensjahre, sind mit dem Kind Denk- und Sprechübungen getrieben, welche dem künftigen sprachlehrlichen Unterrichte zur Grundlage dienen sollen, und sind schon in Beziehung auf diesen späterhin eintretenden Unterricht etwas geordnet. Beim Eintreten des Kindes in das Knaben- oder Mädchenalter, etwa im erreichten neunten Lebensjahre, sind diese Denk- und Sprechübungen ihm noch in frischer Erinnerung und der Lehrer wird aus ihrem Inhalte nöthigenfalls durch kurze Wiederholung einzelner Uebungen leicht Beispiele für dasjenige entnehmen können, was er auf dem Wege der Entwicklung zum deutlichen Bewußtsein der Kinder bringen will. Er hebt daraus diejenigen in früherer Zeit besprochenen Bestandtheile hervor, welche ihm den geeigneten Stoff darbieten zur Unterscheidung der verschiedenen Classen von Wörtern, der mit ihnen beim Sprechen vorgehenden Veränderungen und ihrer damit in Verbindung stehenden wechselnden Bedeutung, wodurch theils neue Wörter (Ableitung oder Derivation und Zusammensetzung oder Composition), theils neue Wortformen (Biegung oder Flexion) entstehen und zur Entwicklung aller sprachlehrlichen (grammatischen) Begriffe, von welchen beim weiter fortschreitenden Unterrichte Gebrauch gemacht werden soll. Die Unterredungen mit den Schülern selbst bieten Gelegenheiten, die gegebene Grundlage durch Bildung ähnlicher, aus dem Leben benommener oder selbst während des Unterrichtes erfundener Beispiele zu vermannigfachen und zu verdeutlichen. Wenn dieß in einem vorbereitenden Lehrgange durchgeführt ist, wird in einem nachfolgenden Hauptlehrgange das Gefundene nach seinem inneren Zusammenhange, nach Ähnlichkeit und Verschiedenheit, insbesondere nach den verschiedenen Worterlassen zusammengestellt und geordnet und die Entwicklung der gesammten Kind-

aus ihren einfachsten Anfängen zu immer größeren Ganzen, zu mehr oder weniger gegliederten Sätzen, Satzgeeeinen, Satzgebunden und Satzgefügen (Perioden) zum Verständniß gebracht. Wenn inzwischen die Kinder mit dem eingeführten Lesebuche genauer bekannt geworden sind, so wird von jetzt an der weitere Unterricht vorzugsweise an das Lesebuch geknüpft und es werden an demselben fernerhin mannigfache Uebungen zur weiteren Verdeutlichung, Einprägung und Vervollständigung des gewonnenen Sprachschazes vorgenommen. Wie dieses methodische Verfahren in Anwendung zu bringen sei, habe ich hinsichtlich des Stoffes und Lehrganges in meiner

Kleinen deutschen Sprachlehre. Berlin, bei G. Reimer. Vierte Auflage. 1852,

und hinsichtlich der beim Unterrichte anzuwendenden Lehrform in meiner Sprachbildungslehre für Deutsche. Berlin, bei G. Reimer. Drei Theile. 1828 bis 1830,

zur näheren Anschauung zu bringen versucht.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Mittheilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer 2c. Von Dr. Hopf, Recter der Handelsschule in Nürnberg. Dritte Auflage. Fürth, Schmid. 156 S. 10 Sgr.

Der Herr Verf. hat mit diesem Buche nicht nur einzelnen Eltern und Lehrern, sondern auch den Verwaltern von Schülern und Volksbibliotheken einen wahrhaften Dienst erwiesen. Seine Bemerkungen über die Lectüre der Jugend werden allgemeine Billigung finden und sind gewiß recht ernstlich zu beachten. Der Haupttheil des Buches ist demnächst eine geordnete Aufstellung der für die Privatlectüre der Schüler zu empfehlenden Bücher, mit kurzer Beurtheilung der meisten derselben. Er unterscheidet die Jugendschriften für das erste Kindesalter (bis zum achten Lebensjahre) und für das mittlere und höhere Jugendalter, und stellt schließlich die besonders zu empfehlenden Bücher bis zum achten, zehnten, zwölften und fünfzehnten Lebensjahre, für das höhere Jugendalter und für Volksbibliotheken noch einmal zusammen. Dem Urtheil des Herrn Verfassers könnten wir, so weit uns die Sachen bekannt sind, meist beipflichten. — Einige neuere Bücher, die uns angesprochen haben, machen wir hierbenachbacht.

1. Märchen und Sagen von C. und Th. Colßhorn. Hannover, Rümpler. 256 S.

Ein elegantes Buch. Es enthält 90 Volksmärchen und Sagen, von den Herausgebern zum bei weitem größten Theil selbst nach mündlicher Erzählung aufgeschrieben. Wiederholen sie sich auch zum Theil selbst, und klingen zum Theil auch an bekannten Märchen an, so finden sich doch auch viel Neues. Einige Stücke würden wir, weil die Sammlung auch ein Kinderbuch sein soll, weggelassen haben. Was aus alten Büchern mitgetheilt ist, ist dankeswerth.

2. Das Buch der Arbeit. I. Wanderungen durch die Werkstätten des Gewerbfleißes. In Bildern aus den Beschäftigungen des Menschen. Von Dr. Bergmann. 182 S.

3. Das Buch der Wunder. I. Wanderungen durch die Ruinen der Vergangenheit und die Riesenwerke der Gegenwart. Von L. Thomas. 192 S.

4. Das Buch der Thierwelt. I. Denkwürdige Erzählungen aus der Lebensweise, den Sitten und Gewohnheiten der Thiere. Von Dr. Reichenbach. Leipzig, Spamer. 160 S.

Diese mit zahlreichen Holzschnitten geschmückten lehrreichen Bücher kamen im vorigen Jahr uns zu spät zu, um noch etwa zu Weihnachts- geschenken empfohlen werden zu können. Es wird nun an der Zeit sein, das Versäumte nachzuholen. Für Knaben von zwölf bis vierzehn Jahren werden sie vielfach eine Erweiterung des Kreises ihrer Anschauungen und Erfahrungen bieten. Ganz anderer Meinung als Herr H. sind wir über

5. Beschäftigungen für die Jugend. Vier Bändchen. 247, 248, 288, 281 S. Stuttgart, Schmidt u. Spring. 2. Auflage.

Das Lesen im stillen Winkel ist nicht nur bei Erwachsenen, sondern auch bei Kindern meist nur eine andere Art von Müßiggang. Gewiß hat mancher Erzieher oft mit Sorge gesehen, wie namentlich in größeren Städten sich der Kreis der Beschäftigung für Kinder immer mehr verengt, und daß der Zögling außer der Arbeit für die Schule wenig anderes weiß, um seine spärliche freie Zeit auszufüllen, als Lesen und immer wieder Lesen. Er erkennt hierin mit dem geehrten Vorredner des vorliegenden Buches eine dunkle Partie unserer neuern Erziehung und greift mit gespannter Erwartung nach einem Buch, welches ihm verspricht, der Jugend statt des bloßen Lesens und Träumens Stoff und Anleitung zu frischer Thätigkeit, zu anregendem Schaffen und Hervorbringen zu bieten. Leider über müssen wir bekennen, nicht das Erwartete gefunden zu haben. Der Reiz nach sind die Stücke der vorliegenden Sammlung Belehrungen über naturwissenschaftliche Gegenstände, welche die Schule jedenfalls besser leiten wird und namentlich in strafferer Form und in richtiger Vertheilung in die verschiedenen Altersstufen. Die Schule weiß aus dem Erwerben des Wissens eine Arbeit zu machen, während hier dem Leser alle Arbeit abgethan ist. Die mathematischen Abendunterhaltungen, i. e. Rechenaufgaben, sind gänzlich werthlos — das macht die Schule auch besser, und sie wird auch nicht versäumen, ab und zu Resultate finden zu lassen, die als solche einen Reiz haben. Die vielen Gedichte haben mit der Beschäftigung der Jugend gar nichts zu thun. So bleibt für den ausgezeichneten Zweck der Sammlung fast nichts übrig, als die Anleitung zu ein paar physikalischen Spielereien und zum Anlegen verschiedener naturhistorischer Sammlungen, die auf ein paar Seiten hätten gegeben werden können, wenn man die langweilige Einfleidung in Dialog u. hätte weglassen mögen und die überdies auch von der Schule reichlich gegeben werden wird. Nächstdem etwa die Auflösung einiger Räthsel, die Anweisung zu einigen gymnastischen Uebungen und die Anleitung zu einigen Handarbeiten. Wenn nun Herr Oberstudienrath Klumpp sogar durch sein Vorwort nichts besseres als dieses Buch zu empfehlen hat, so werden wir wohl bei unserer Meinung bleiben, daß die Schule durch ihren

„freien Unterricht“ aus dem Lesen eine Arbeit machen und in ihrem „Schulleben“ die Gelegenheit und Anleitung zur freien Beschäftigung bieten muß.

B. 2.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Griechische Schulgrammatiken und Formenlehren.

(Vgl. Päd. Revue 1854, Januarheft S. 4 ff.)

3. Griechische Schulgrammatik von Dr. Georg Curtius, k. k. ord. Professor der klassischen Philologie an der Prager Universität, Prag 1852, Verlag der J. G. Calveschen Buchhandlung, F. Tempsky. X u. 241 S. in gr. 8°.

Diese Schulgrammatik ist eine der besten, die in neuerer Zeit erschienen sind. Zwei Werke haben auf dieselbe großen Einfluß geübt, die trefflichen Leistungen von Ahrens über Homer und die „allgemein anerkannten reichhaltigen und gediegenen Arbeiten“ R. W. Krüger's; aber beide Werke sind mit einer Selbstständigkeit, mit einer Umsicht, mit einem praktischen Blicke benutzt, wie man die Wissenschaft im Dienste der Schule verwerthen muß. Was man daher auch im Einzelnen entgegen kann, das Ganze, wie es vorliegt, zeigt pädagogischen Blick und praktischen Tact: das ist ein wesentlicher Vorzug dieser Grammatik.

Der gelehrte Verfasser gehört nicht zu den Leuten, die ein Langes und Breites über sogenannte „formelle Bildung“ reden, aber in eigener Praxis nichts Erledliches leisten: sein Streben ist vielmehr unmittelbar darauf gerichtet, der Jugend die Kenntniß der Sprache auf die einfachste Weise vermittelt zu sehen. Daher ist ihm eine Grammatik mit Recht „nur ein Leitfaden für den lebendigen, nach Umständen nothwendig verschiedenen Unterricht des Lehrers und ein Handbuch, in welchem der Schüler über die wichtigsten Erscheinungen der Sprache bündige und sichere Belehrung finden kann“. Diese Wahrheit ist überall bei der Einrichtung des Buches festgehalten.

In der Formenlehre ist hier versucht worden, einige von den sichersten Resultaten der Sprachvergleichung für den praktischen Unterricht fruchtbar zu machen, und der Versuch ist gelungen. Denn die betreffenden Sachen haben für die Jugend an Klarheit und Uebersichtlichkeit entschieden gewonnen. Daher möchte man wünschen, daß der Verfasser hier und da noch einen Schritt weiter gegangen wäre, weil gerade Herr Curtius wohl kaum ein Anderer die gelehrten Ergebnisse der Sprachvergleichung für die

ariis zu popularisiren versteht. Eine andere Lehre, die Lehre von der Umlautwandlung der Laute vor *i* ist hier (§§ 55—58) zum ersten Mal in Lautlehre aufgenommen und dadurch der Vortheil erreicht, daß die Bildung des Präsensstammes veranschaulicht und manches Heterogene feste Gesichtspuncte zurückgeführt wird. In der herkömmlichen Terminologie hat der Verfasser, was man nur billigen kann, keine Neuerung angenommen, außer daß er an die Stelle der Zahlen: erste und zweite Declination die Namen *A-Declination* und *O-Declination* gesetzt hat. Was das wird man annehmbar finden, weil mit diesen Namen zugleich ein Stück Sache gelernt ist. Auch die Ausdrücke stark und schwach dem Sinne, wie sie Herr Curtius in der Verballehre braucht, wird niemand beanstanden, weil sie bereits durch die deutsche Grammatik verbreitet sind. Die Lehre vom Verbum ist dadurch erleichtert, daß Herr Curtius auf Theilung und passende Reihenfolge sein Augenmerk richtet, indem er kein vollständiges Paradigma auf einmal, sondern nach und nach in sieben Tempusstämmen die einzelnen Formen vorführt. Dabei wird mit Recht vorausgesetzt, „daß man den Schüler erst die Paradigmen sich einprägen und dann die Regeln lernen lasse. Der Schüler muß die Formen schon inne haben, ehe diese weiter erklärt werden.“

Was die Formen der Dialekte betrifft, so herrscht die Eigenthümlichkeit, daß dieselben gleich unter dem Texte, getrennt von der attischen Grundlage, angeführt sind, wodurch die Uebersicht und die Unterscheidung attischen und mundartlichen Formen beim Schüler nicht wenig gefördert wird. Von praktischem Sinne aber zeugt es, daß sich die Anführung der Formen auf Homer, Herodot und die Tragiker beschränkt. Eine ähnliche Beschränkung findet man in der Wortbildungslehre, wo mit Recht in gedrängtester Kürze nur die wesentlichen Haltpuncte angeführt werden, da die speciellere Ausführung in die eigentliche Philologie gehört.

Wie die Formenlehre, so verdient auch die Syntax Anerkennung. Der Verfasser ist nämlich zu dem einfachen Verfahren Buttmann's zurückgekehrt, worin Krüger und Madvig die bedeutendsten Vorzüge sind. Es ist dieß ein Rückschritt in der edelsten Bedeutung des Wortes. Denn er bedeutet nichts anderes als: manche Mißbräuche, welche die wissenschaftliche Systematik irgend einer Art um grammatische Schulbücher angehäuft hat, der naturgemäßen Pädagogik zum Opfer bringen, weil man kein vorzeitiges Raisonement über die Sprache, sondern ein Hineinführen in die Sprache bewirken will. Dazu dienen kurze, klare und bestimmte Regeln in einfachster Uebersicht, ohne daß

man dieselben in eine fremdartige Logik hineinzwängt. Und diesem Principe ist der Verf. gefolgt. Die Beispiele, wodurch er diese Regeln erläutert, sind im Ganzen passend gewählt und durchgängig übersetzt, weil er dem richtigen Grundsatz huldigt: „Praktisch dürfte es sehr zu empfehlen sein, daß der Schüler neben der Regel sich zugleich ein charakteristisches Beispiel mit der deutschen Uebersetzung einpräge.“ In beiden Theilen der Grammatik, in Formenlehre und Syntax, wird nicht selten das Lateinische zur Vergleichung herbeigezogen und zwar an Stellen, wo diese Vergleichung ohne weitere Erörterung dem Schüler verständlich ist.

Bis jetzt ist die Anzeige beistimmend gewesen, und dieß wird nicht aufgehoben, wenn im Folgenden einige Bedenken oder kleine Berichtigungen und Ergänzungen hinzukommen. Die Bemerkung § 13 über den doppelten spiritus beim doppelten *oo* hätte auch die neuern Ausgaben beachten sollen, in denen bekanntlich jene nutzlose Bezeichnung fehlt. Der griechische Name für Accent wird erst § 21 bei *περισπωμένη* erwähnt hätte aber schon § 17 bei *ὀξεῖα* und § 19 bei *βαρεῖα*, so wie spätr § 80 erwähnt sein sollen. Die Note in § 23: „Das Ausrufungszeichen ist wenig üblich“ mußte wohl bestimmter andeuten, daß diese Interpunctio erst von den Neuern mit Unrecht eingeführt sei. Für die Aussprache der Consonanten § 31 ist der Name „Grad“ oder „Art“ der Hörbarkeit zu einem geeigneteren Ausdruck zu vertauschen. Die Zusammenziehung der Mischlaute in § 37 möchte sich übersichtlicher und dadurch praktisch anordnen lassen. Dabei ist zugleich die Ungenauigkeit, daß *oei* unmittelbar auch in *ou* wie *οἰνόεις* in *οἰνοῦς* contrahirt werde, zu berichtigen. Das § 47 unter dem Terte angeführte „*ἔκμενος* (günstig) vom Stamm *ix*, *ἰκάνω* komme“ ist nach Deutung und Formation höchst zweifelhaft und deshalb hier so wie § 316, 42 und § 323, 32, wo es zurückkehrt, zu tilgen. Die natürlichste Erklärung dürfte in der § 317, B. 7 behandelten Section enthalten sein, was ich schon neulich in der Rec. von Döderlein's *Glossar* berührt habe. Der Ausspruch § 64, Anm. 1: „die Conjunction *ὅτι* leidet nie die Elision“ behauptet zu viel, so daß der Verfasser § 633 wo er für *ὅτι* ein homerisches Beispiel der Elision citirt, mit sich selbst in Widerspruch geräth. Bekanntlich hat Härtel in den *Act. soc. Gr.* diese Sache genügend behandelt. In § 69 ist die dritte Anmerkung: „*οἷα* verliert sein *s* vor Consonanten“ in dieser Allgemeinheit nur halbwahr. Der homerische Dativ *-εσσι* statt *-εσσις* wird § 141 als selten bezeichnet was doch genauer seltener heißen sollte. Als Dialektform tritt § 174: „*ὁ ὄχος* (Wagen), Hom. *τὰ ὄχεια, ὄχεσσι*“, wo unsere *Wagen* *τὸ ὄχος* geben. Herr Curtius hat offenbar wegen des Umlauts *o* Masculinform gewählt. Aber wenn man das Wort mit Grass

von ἄγειν ableitet und sich dabei erinnert, daß die Neutra auf *os* statt *er* Media vor der Endung die Aspirata lieben und daß der äolische Uebergang des *α* in *ο* (Ahrens de Dial. Aeol. p. 76) ein feststehender ist, so wird man bei dem Worte keine weitere Schwierigkeit finden und nur den Begriff nach homerischem Gebrauche im Singular durch Fuhrer, im Plural durch Fuhrwerk zu bezeichnen haben. Neben Ζῆνα sollte § 177, 7 auch das seit Bekker eingeführte Ζῆν erwähnt sein. In § 190 ist man: „Homer hat manche Adjectiva, die nur im Feminin vorkommen: καλλιγύναϊκα zu Ἑλλάδα.“ Warum denn dieser Zusatz, da bekanntlich auch zu Ἀχαιῖδα und Σπάρτην hinzutritt? Warum weiter βοτιάνεϊρα γῆ“, da sich bekanntlich nur einmal ἐν Φθίῃ βοτιάνεϊρα findet und in den Hymnen χθών dabeisteht? In den Dialektformen des persönlichen Pronomens § 205 ist ἐμέθεν mit falschem Accente versehen und σφέας ganz weggelassen, welches letztere auch § 92 als Enklitika verzeichnet wird. In § 217 ist nach „καὶ ὤς und dennoch“ auch das Negativ οὐδ’ ὤς beizufügen.

In der Lehre vom Verbum ist gleich anfangs § 225 der Ausdruck: „Drei Arten“ statt Genera etwas auffällig, weil alle übrigen Nennungen mit Recht unverändert bleiben. Bei dem Zusatz zum syllabischen Augment § 234: „*ε* wird nach *ε* verdoppelt“ fehlt unter dem Worte das Dialektische. Die Regel § 241: „Die Composita mit *δύς* haben nie das syllabische, wohl aber das temporale Augment nach *δύς*“ für Anfänger nicht deutlich genug, weil leicht mißverständlich: deutlicher ist die Sache bei Krüger § 29, 15, 1. In § 244 fehlt beim Dialektischen die Bezeichnung des Paragraphen. Was ebendasselbst von „zuweilen gedehnten“ Vocale und von der „in einzelnen Fällen“ geschehenen Verkürzung gelehrt wird, das hat Ahrens bereits bestimmte Gesetze zurückgebracht, die sich mit einer kleinen Modification für die Schule verwerthen lassen. Der allgemeinen Ansicht folgt er C. § 258, indem er ἐνεπιον als reduplicirten Aorist erklärt. Nicht denn aber die Länge des *ι* in der vorletzten Sylbe keine Schwierigkeit? Ich denke, daß man die Form mit dem § 283 erwähnten *μηκον* zusammenstellen müsse. Ein ähnliches Bedenken erweckt § 273 unter der Perfectreduplication als „Ausnahme erwähnte δέγμαι und δέδεγμαι“, während § 316, 35 die bezüglichen Formen richtig Aoriste aufgeführt werden. Die § 276 erwähnte Formation „Gen. λήγοντος“ ist durch neuere Kritik seit Bekker aus dem homerischen Texte verschwunden. In § 315 ist der Coniunctiv ῆσι ohne iota subscr. § 326, 41 fragt man bei „Aor. πίθησα“, warum das Augment *ε*, da Homer nur das Particip des Aor. kennt, bei den späteren

Epifern aber nicht selten ἐπίθησε gelesen wird. Der § 327, 12 erwähnte „Opt. ἐνείκοι“ steht auf unsichern Füßen, da Velfer (und Epizner) die Form ἐνείκοι in Bl. σ, 147 bereits eingeführt hat, und Od. φ, 196 jene erstere Form vielleicht nur als Druckfehler zu betrachten ist. Denn aus Vind. 56. Harl. wird ebenfalls ἐνείκοι citirt. Von den Iterativformen wird § 334 bemerkt: „Das Augment fehlt häufig“, wo doch richtiger „in der Regel“ zu sagen wäre, da die entgegenstehenden Fälle theils auf unrichtiger Lesart beruhen, theils nicht hierher gehören, wie das § 337 erwähnte ἔφασκον. Der herkömmlichen Ansicht begegnet man § 338 in der Lehre: „Ohne eine besondere Modification der Bedeutung wird manchen Präsens- und starken Aoriststämmen in der Dichtersprache (selten in attischer Prosa) ein θ angehängt“ u. s. w. Aber alle die Formen, von denen die wichtigsten hier aufgezählt werden, scheint mir Wenzel so überzeugend behandelt zu haben, daß ich dessen Resultat unbedenklich in eine Schulgrammatik aufnehmen würde.

Wir kommen zum zweiten Theile, zur Syntax. In der Auswahl der Beispiele herrscht weise Beschränkung; aber noch praktischer wäre es, wenn sämtliche Beispiele einer Schulgrammatik aus höchstens zwei Werken entlehnt würden, wie aus der Anabasis und Odyssee, diesen griechischen Schulbüchern sonder Gleichen. Das gäbe Einheit für sämtliche Classen, für jede Regel das stehende Normalbeispiel. Wie jetzt die Sachen stehen, muß sich der altclassische Lehrer der obern Classen nicht selten grammatischen Hausbedarf selber zusammenstellen. Von Einzelheiten möge hinzukommen, daß § 362 die Uebersetzung vom Plural ἰπποσύνης durch „Reitkunst oder Reiterkünste“ unhomerisch sei, weil der Dichter die Reiterei im Kriege nicht kennt, daß ferner § 363, Anm. 1 die Regel über den Plural des Verbi bei pluralischen Neutris für den Atticismus nicht ausreiche. In der Lehre vom Artikel wird § 373 und noch scharfer § 470 wiederholt, was in allen Grammatiken steht, nämlich „Die im Artikel liegende nähere Bestimmung wird oft im Deutschen durch das possessive Pronomen ausgedrückt.“ Aber diese irrige Ansicht verleitet den Schüler zu dem Glauben, daß die Individualisirung des Artikels im Geiste der Hellenen mit dem Possessivbegriffe etwas Gemeinsames gehabt hätte, was nicht der Fall ist. Beim Nominativ § 392 vermißt man eine kurze Bemerkung über griechische Prädicatsverhältnisse wie sie in τριταῖος ἦλθε, in τὼ δ' οὐκ ἄκουτε πετιόδῳ und ähnlichen Beispielen erscheinen. Die Definitionen vom Genitiv § 407, daß er „im Allgemeinen den Gegenstand der mit einem andern zusammengehört“ bezeichne, und des Dativ § 429, daß er „im

Allgemeinen die Person oder Sache, welche zu einer Thätigkeit in einer entfernteren Beziehung steht" bezeichne, — diese Eingangserklärungen bieten dem Schüler keine deutliche Einsicht. Praktischer verfährt man, wenn die localen Beziehungen an die Spitze treten, sobald man nur dann die Consequenzmacherei vermeidet.

Herr Curtius hat nun in der Casuslehre den localen Begriff nur nebenbei erwähnt, dagegen im folgenden Capitel „von den Präpositionen“ denselben überall an den Anfang gestellt. Das ist ein kleiner Widerspruch, heißt wenigstens mit der einen Hand nehmen, mit der andern geben. In beiden Abschnitten dürfte daher eine hergestellte Gleichmäßigkeit zum praktischen Nutzen der Sache dienen. Bei der Präposition *ὧς* hat Herr C. § 450 auf die Partikel verwiesen, ohne anzudeuten, ob er von anderen Sprachvergleichen abweiche, welche Präposition und Vergleichungspartikel dem Ursprunge nach für geschiedene Wörter erklären. Die mehrmals zurückkehrende Bemerkung (§§ 459, 463, 468), daß eine Präposition in der Zusammensetzung „oft unübersetzbar“ sei, ist besser zu unterdrücken, weil unsere Muttersprache reich genug ist, um jedesmal einen entsprechenden Ausdruck zu finden und die betreffende Beziehung zu nuanciren. Ugenau wird § 467 im homerischen Beispiele von den Bettlern und Gastfreunden *πρὸς γὰρ Διὸς εἰσιν ἅπαντες* durch „beim Zeus, unter J. Schutz“ übersetzt, wie auch die Lexika erklären; genauer ist mit Bernhardt (Syntax S. 264) von Zeus herrührend zu sagen. Außerdem sollte die Schulgrammatik nicht bloß mit lexikalischer Aufzählung und Uebersetzung der Präpositionen sich begnügen, sondern am Schlusse noch eine synonymische Erklärung der verwandten Begriffe geben, wie z. B. die Unterscheidung von *ἀντί*, *πρό*, *ὑπέρ*, wo diese Präpositionen unserm vor entsprechen, oder *πρός*, *εἰς*, *ἐπὶ*, *ἀμφί*, *περί*, *ὑπέρ* in Verbindung mit dem Begriffe sagen, *ἀνά* und *κατά*, *σύν* und *μετά* u. s. f.

Vorzüglich gelungen sind die Capitel, welche den Gebrauch der Tempora und Modi erläutern. Bei Krüger findet man bisweilen eine Ausdrucksform, die über den Gesichtskreis der Jugend hinausgreift; Herr Curtius dagegen ist hier überall einfach, klar und verständlich. Kleinigkeiten wie im § 555 im homerischen Beispiele die Uebersetzung von *ἀρχιον* durch *sicher*, oder § 568 die „Ergänzung“ eines *τινά*, das bei richtiger Erklärung schon im Particip liegt, oder § 586 das Fehlen der ausdrücklichen Angabe, daß die erwähnten Participien der impersonalen Verba *δεόν*, *ἐξόν*, *παρόν* und ähnlicher jedesmal den Grund bezeichnen, oder § 605 der bestimmtere Zusatz, daß Dichter und Prosaischer nicht selten aus der relativen in die demonstrative Construction übergehen, § 606 eine falsche Interpunction in *τίς; πόθεν κτλ.*,

§ 616, Anm. 1 die Beifügung von $\text{o}\nu\chi\ \epsilon\omega$, $\text{o}\nu\chi\ \epsilon\theta\epsilon\lambda\omega$, — dieß und manches Andere wird sich bei einer neuen Auflage mit Leichtigkeit ändern lassen.

In der Lehre „von den Partikeln“ ist rühmend hervorzuheben, daß Herr E. den einfachen Bestimmungen von G. Hermann, Krüger und Andern gefolgt ist, ohne die materiellen Distinctionen mancher neuern Partikellehre in sein Reich zu ziehen. In § 624 wird bemerkt: „Einzeln findet sich auch $\tau\acute{\epsilon}$ — $\delta\acute{\epsilon}$, indem das zweite Glied mehr gegensätzlich hervorgehoben wird“, und bei dem negativen $\text{o}\nu\tau\epsilon$ oder $\mu\acute{\eta}\tau\epsilon$ mit $\text{o}\nu\delta\acute{\epsilon}$ oder $\mu\eta\delta\acute{\epsilon}$ „soll das so hinzugefügte Glied mit besonderem Nachdruck hervorgehoben werden“. Das ist eine Lehre, die für Schülerverständniß der nöthigen Bestimmtheit ermangeln dürfte. In § 637 ist bei dem aus Od. I, 414 entlehnten Beispiele eine unrichtige Lesart befolgt. Allgemeinerer Art ist die Frage, ob es nicht zweckmäßig wäre, Episches und Attisches schärfer zu scheiden, als es bisweilen geschehen ist, und ob es nicht praktischen Nutzen gewährte, einen bloß bei Homer oder Herodot sich findenden Sprachgebrauch nach dem Vorgange der Formenlehre ebenfalls unter dem Texte zu behandeln. Dann würde § 624 die kurze Lehre „ $\kappa\alpha\iota\ \delta\acute{\epsilon}$ entspricht dem deutschen und auch“ wegen der Wortstellung näher bestimmt werden, und dieselbe Beschränkung § 632 bei „ $\omega\sigma\tau\epsilon$ hat nur selten die comparative Bedeutung wie“ in Anwendung kommen.

Doch genug solcher einzelnen Kleinigkeiten; ich wollte dem gelehrten und geistreichen Verfasser nur das lebhafteste Interesse beweisen, mit dem ich seine Grammatik gelesen habe. Von S. 242 bis 311 findet man einen „Anhang“, welcher Aufgaben zur Einübung der wichtigsten Lehren der Grammatik enthält, nebst griechisch-deutschem und deutsch-griechischem Wörterverzeichnis. Dieser Anhang scheint bloß im Interesse der österreichischen Staaten hinzugefügt zu sein, und wird bei einer neuen Ausgabe vielleicht ganz wegfallen, weil diese Aufgaben, wie Herr Curtius selbst bemerkt, „zur vollständigen Einübung der Grammatik nicht ausreichen“, und weil „ein praktischer Schulmann im Anschluß an diese Grammatik die Ausarbeitung eines entsprechenden Übungsbuches“ übernommen hat, das jetzt wie verlautet bereits erschienen und zweckmäßig eingerichtet ist. — Ich wende mich zu einem andern Schulbuche, nämlich

4. Formenlehre des ionischen Dialectes im Homer, nebst einem Anhang der vorzüglichsten dialektischen Eigenthümlichkeiten des Herodot. Uebersichtlich dargestellt von Karl Wilhelm Lucas. Dritte Ausgabe. Bonn, bei Eduard Weber. 1853. XII u. 96 S. in 8°.

Dieses Büchlein trägt durchgängig den Stempel einer praktischen Einsicht, wie sie nur bei gesegnetem Wirken im Innern der Schule ge-

wonnen wird. Was aber aus dem wahren Leben der Schule hervorgeht, das findet auch in dieselbe wieder Eingang. Und so wird diese Formenlehre neben jeder Grammatik, die sich entweder ausschließlich oder vorzugsweise auf den Atticismus beschränkt, noch lange mit praktischem Nutzen gebraucht werden. Der Titel enthält zwar nur die schlichte und bescheidene Aufschrift „dritte Ausgabe“, indeß hat der verehrte Verfasser mit jener besonnenen Gründlichkeit, die seine gediegenen Leistungen auf dem Felde homerischer Sprachforschung auszeichnet, überall Mängel entzerrt und Fehlendes ergänzt.

Natürlich wird nach dem bekannten dies diem docet auch eine vierte Ausgabe noch mancherlei Kleinigkeiten zu ändern haben, wie S. 10: *τάνυσαν* sie spannten, Zl. α, 486" statt „sie streckten hin“, a man erstereß von *ἔρματα* nicht sagen kann; S. 17: *εἰλήλουθμεν* wir sind gegangen, Zl. ι, 49" statt „wir sind gekommen“, wie der Zusammenhang jener Stelle verlangt. Ebendasselbst wird „*Ἐνναλίω*“ Zl. ρ, 269" [statt 259] als Synizese erwähnt, die innerhalb des Wortes mit den Schlußsyblen -λιω geschehe. Das ist ein Irrthum, den auch Krüger's hom. Formenl. § 13, 4. Anm. 2 enthält. Man hat vielmehr in jenem Verse, der viermal in der Ilias vorkommt, daß ω mit dem α des folgenden Wortes durch Synaloiphe zu vereinigen. Uebrigens herrscht in Bekker's Ausgabe die Inconsequenz, daß dieser Name in den ersten drei Stellen mit großem, in der vierten mit kleinem Anfangsbuchstaben gedruckt steht, was Häsi ebenso übersehen hat wie manches Andere dieser Gattung. Der § 13 sollte vor § 12 stehen, weil Apokope mit Synkope enger zusammenhängt als mit Metathesis. Auf S. 20 werden Assimilationen der Präpositionen angeführt, mit dem Zusatz: „Nach dieser Analogie steht *κάμμορε* aus *κάκμορε*, *κακόμορε*.“ Allein dieß wäre für die ganze Gracität eine beispiellose Assimilation. Gerade das angeführte beweist, daß auch in *κάμμορος* (Schicksalskind *) nur *κά* enthalten sein könne. Auf S. 29 liest man die herkömmliche abstracte Uebersetzung: „*πτόλεμος*, der Krieg“ statt des concreten „das Kriegsgetümmel“. Man muß gleich den Anfänger im Homer an die richtigen Ausdrücke gewöhnen, weshalb auch für das Stereotype *πόπα*, das außerdem nur als Nominativ erwähnt ist, S. 31 und 42 derselbe Ausdruck gebraucht sein sollte. Bei „*κνανοχαῖτα*, der schwarzlockte“, S. 31 ist wohl zu beachten, daß weder Poseidon bei Homer

* Diese Deutung habe ich in Müppl's Zeitschrift zu begründen versucht. Zu dem dort Angeführten kann man vergleichen, was damit harmonirt, die schöne Erzählung über den Charakter Odysseus, die jetzt Bäumlein vor seiner Ausgabe der Odyssee S. XXVII ff. gegeben hat.

als Kopfenkopf erscheint noch *χαίτη* jemals die Locke bedeutet. (Verg auch im Januarheft dieser *Revue* S. 30.) Sodann ist ebendasselbst hat „*βίηφι τι ἤφι πίθησας*, auf seine Kraft vertrauend“ (das *μά πεποιθώς*), das richtige folgend zu setzen; auf S. 34: „*χειμάρρον* Pl. *ν*, 128“ ft. 138. Auf S. 45 findet man folgende Lehre: „Zur Bildung der Patronymika weiblichen Geschlechtes findet sich bei Homer besonders die Endung *ις*, und *ωνη*“ mit Hinzufügung von zwei Spielen. Warum nicht genauer: „— die weibliche Adjectivendung auf *-ις*, so wie die eigentlich patronymischen Endungen auf *-ίνη*, z. *Ἐὐνήνιν*, *Ἀδρηστινῆν*, und auf *-ώνη*“. Eine ähnliche Genauigkeit wünschte man unter Anderm S. 74 bei der Angabe: „Im Optativ Aor. I. [im Activ] sind die sogenannten äolischen Formen *εἰα*, *εἰε* u. s. w. zu bemerken neben den regelmäßigen auf *αιμι* u. s. Es findet sich vom Singularis die zweite [fehlt: Person], die dritte und im Pluralis die dritte.“ Eben so allgemein spricht *Abre* § 54, Anm. 4: „Im Optativ des Objectivums existiren für S. 2, 3 und Plur. 3 noch eigenthümliche Nebenformen, welche äolischen genannt werden“ u. s. w. Aber diese Lehre sollte mit genauer Bestimmtheit also lauten: „Im Optativ des activen Aor. I. findet sich für die zweite und dritte Person des Singularis in der Regel äolischen Endungen *εἰας* und *εἰε* (*εἰεν*), und für die dritte Plur. durchgängig (mit einer einzigen zweifelhaften Ausnahme) das äolische *εἰαν*.“ Denn die positiven Thatsachen — wenn mir in meinen Erläuterungen keine Stelle entgangen ist — sind folgende: Die Form auf *εἰα* liebt man im Homer dreizehn Male, die auf *αια* nur dreimal, und stets am Versende; die Form auf *εἰε* (*εἰεν*) in 79 verschiedenen Wörtern worunter 23 mehrere Male vorkommen, die gewöhnliche auf *αι* nur 7 Wörtern; die dritte Pluralis auf *εἰαν* liebt man in 26 Verben worunter 4 Verba mehrere Male erscheinen, die gewöhnliche auf *αιεν* nur einmal, in Pl. *ω*, 38 (wo *Spigner's* Note nicht ganz befriedigt). Da nämlich kein metrischer Grund zum Gebrauche des *αιεν* gegeben so wird man sicherlich auch dort aus guten Handschriften die äolische Form wieder herzustellen haben.

Diese wenigen Beispiele von dem, was der Aenderung bedürftig scheint, mögen hinreichen. Anderes würde zur vollständigen Begründung hier zu viel Raum beanspruchen müssen; noch andere Kleinigkeiten können Herrn Lucas, wenn er sie wünscht, privatim zu Gebote stehen. Ein auffällig aber ist die Erscheinung, daß sich der verehrte Verfasser gegen die Aufnahme neuerer Forschungen zu sehr gesträubt hat. Dadurch ist wie mich dünkt, zwei Uebelstände hervorgegangen. Zunächst nämlich

se Formenlehre mit den neuesten Texten, die unsere Schüler gebrauchen, breiten in Conflict gerathen. Denn nach Bekker hat auch Dindorf (et auch Baumlein) nicht wenige der bezüglichen Formen adoptirt, und von diesen beiden Forschern haben die neuesten Textabdrücke ihre hiesige Revision entlehnt. Sodann kann durch die Abweisung der übrigen Lesarten, wie sie Herr L. geübt hat, sehr leicht das Urtheil stehen, daß die Verbesserungen Bekker's und Dindorf's auf subjectiver Ansicht beruhten. Nun aber sind jene beiden Philologen ersten Ranges — Herr L. besser weiß als viele Andere — viel zu behutsame Epheurer, als daß sie der alten Ueberlieferung Gewalt anthäten. Man sieht per keinen haltbaren Grund, warum ein homerisches Schulbuch auf Wolf'schen Text sich festsetzen solle. Wenigstens wird der Grundsatz, der Verf. im Vorwort S. VIII von Neuem mit praktischer Einsicht ant: „die beabsichtigte Kürze und namentlich das Aristotelische τὸ κοινὸν πάντων ἐστὶ τῶν μερῶν“ nicht im Geringsten beeinträchtigt. Denn es handelt sich nur darum, Richtiges an die Stelle des falschen zu setzen. Ist denn nicht beispielsweise ein reduplicirtes perfectum, wie das S. 64 und 67 erwähnte τετεύχετον, im Griechischen ganz unerhört? Oder kann Jemand aus irgend einem griechischen Text einen so elenden Vers nachweisen, wie Od. ω, 90 mit Beibehaltung des S. 16 und 73 citirten ἐτεθήπτεας sein würde? Ist denn das vermeinte Ausrufungszeichen, das S. 9 und 49 zurückkehrt, eine im hellenistischen Geiste begründete Interpunction? Liegt nicht in der Accentuation γονύς und νηύς (S. 38, 41), φύξις und φύξα (S. 44) ein offener Widerspruch? Ähnlich in anderen Fällen, die ich schon bei der Anzeige der vorigen Ausgabe angedeutet habe.

Auch bei der Uebersicht der Herodoteischen Eigenthümlichkeiten bildet immer eine im Jahr 1835 erschienene Ausgabe die ausschließliche Grundlage; aber die neueste Bearbeitung in jenem Verlage von Dietrich, die Bredow'schen Forschungen auf die rechte Weise benutzt hat, hätte paar Aenderungen veranlassen sollen.

Endlich kann noch bemerkt werden, daß der Verfasser der Sprachvergleichung keinen Einfluß auf sein Büchlein gestattet hat; indeß scheiden doch manche Resultate, mit Aristotelischer Maßhaltung angewendet, jetzt für die Praxis der Schule ihren Nutzen zu haben, wie z. B. Dativ Pluralis in der dritten Declination, worüber S. 35 gelehrt: „Wahrscheinlich ist die Form εἰ die ältere, aus welcher εἶσι durch Verdoppelung entstand; aus der erstern wurde dann ε ausfallen und das Uebrige nach den Regeln des Wohlklanges verschmolzen.“ Hier möchte Aufrecht (in dessen Zeitschrift I, S. 117) das

Richtige gesehen haben, zumal da dessen Ansicht noch ein paar andere Eigenthümlichkeiten der hom. Sprache aufhellt. Auch über den Genitiv der zweiten Declination, worüber S. 33 also gesprochen wird: „die Genitivform *ov* war in älterer Zeit wahrscheinlich in *oo* aufgelöst, womit das aus dem digammirten *ofo* entstandene *oio* zusammenhängt“ dürfte der historische Gang in der Ordnung *oio*, *oo*, *ov* als erwiesen gelten. Zugleich möchte es zweckmäßiger sein, an dieser Stelle nach dem Vorgange von Ahrens die wenigen Formen des homerischen *oo* aufzuzählen, als S. 11 eine sehr zweifelhafte Lehre auch auf *Αἰόλου*, *Λίον* und Anderes auszudehnen. *

Doch alle solche Einzelheiten können den praktischen Werth diese Büchleins, das in der übersichtlichen Anordnung des Stoffes, so wie in dem deutlichen Ausdruck der Regeln seine Stärke besitzt, nirgends in Frage stellen. Es wurden diese Kleinigkeiten nur angeführt, weil ich mir unbeschneiden und anmaßend vorkommen würde, wenn ich dem Herrn Regierungsrath Lucas gegenüber, der in litterarischer Hinsicht um homerische Sprachforschung sich unbestreitbare Verdienste erworben hat, und fahlem Lobe erscheinen wollte, ohne irgend eine Andeutung dessen, was vielleicht besser gestaltet werden könnte. Möge der Verf. diese wenig Winke wohlwollend aufnehmen und seiner Prüfung würdig finden!

Mühlhausen.

Ameid.

Elementargrammatik der lateinischen Sprache 2c., von Dr. Raphael Kühner. I die untern Gymnasialclassen. Dreizehnte verbesserte Auflage. Hannover, 1854.

Während die Elementargrammatik des Herrn Kühner in ihren 10ten, 11ten und 12ten Auflage nur ein unveränderter Abdruck der neunten war, hat die vorliegende dreizehnte Auflage eine sorgfältige Durchsicht erfahren. Die vorgenommenen Aenderungen und Verbe-

* Mir wurde kürzlich diese Nothwendigkeit in der Praxis nahe gelegt. Ich lasse nämlich die Primaner den Inhalt von Il. 2 griechisch erzählen, behandle die einige cruxes des Buches, die bei der ersten Lectüre der Ilias in der Secunda nicht verstanden werden können, und frage schließlich, wem etwas aufgefallen sei. Da erwiderte mir unter Andern ein Schüler, ich hätte ihm unlängst in den griechischen Versen die Länge der Mittelsilbe von *Ἰλιος* angestrichen und verweist auf S. 1 mit dem Zusatz: ἀλλ' αὐτοῦ ταύτη ἀναγινώσκεται ὡς μακρόν. Was war in diesem Falle zu thun? Ich habe die Lehre von Payne Knight, wie sie Ahrens vertheilt, ohne Weiteres adoptirt, weil sie am einfachsten und kürzesten zum Ziele führt. Gegenwärtig erhellt — nebenbei bemerkt — auch aus solchen Beispielen der Schüler die Nothwendigkeit griechischer Versübungen, wenn etwas Ordentliches erzielt werden soll.

ungen beziehen sich, wie der Herr Verfasser im Vorworte zu der neuen Auflage bemerkt, mehr auf den syntaktischen Theil des Buches als auf die Formenlehre, weshalb wir auch nur jenen hier berühren. Dieben gründen sich zum Theil, wie Herr Kühner ebenfalls hervorhebt, auf des Unterzeichneten Abhandlung, die sich im Augustheft der *Revue* (1853) abgedruckt findet.

Wesentlichen Verbesserungen begegnet man schon gleich in den ersten Paragraphen der *Syntax* (§§ 77, 78, 79 des Buches). Sätze, wie: „das Subject ist ein Substantiv; das Prädicat ist ein Verb oder Adjectiv, oder ein Substantiv in Verbindung mit *esse*“, die noch in der zwölften Auflage vorkamen, sind nunmehr beseitigt und durch richtige Erklärungen ersetzt. Eine wesentliche Verbesserung ist dem § 80 zu Theil geworden. Derselbe handelte früher von dem doppelten Nominativ (welche üble Bezeichnung ein Versehen noch im Inhaltsverzeichnis der dreizehnten Auflage zu finden ist), hat aber jetzt die Ueberschrift „prädicativer Nominativ“ erhalten, und hiernach ist dann auch die Regel selbst umgestaltet, so daß jetzt eine zweckmäßige Form hat.

Eine nicht minder zweckmäßige Aenderung hat der § 83 erfahren, der die Modi des Verbs behandelt. Die Regel über den Gebrauch des Imperativs der historischen Tempora, die früher in einer unklaren, den Schüler verwirrenden Weise formulirt war, erscheint nun in klarer Fassung, in welcher die untergeordneten Fälle scharf geschieden sind. Die Regel über die Participien auf *ans* und *ens* mit dem Genitive (§ 84) ist ebenfalls einfacher und deutlicher geworden. Eine fernere Verbesserung betrifft die *verba activa* mit doppeltem Accusativ in Bezug auf die Verwandlung der activen in die passive Construction, indem dies schärfer und deutlicher angegeben ist, welcher Accusativ in den Nominativ übergehen muß. Beim Ablativus (§ 87) sind wieder einige Aenderungen vorgenommen worden. So sind die Regeln Nr. 9 und 11 der zwölften Auflage, welche den Ablat. localis und den Ablativ bei Verben des Trennens und Beraubens zc. enthalten, nun sehr zweckmäßig unter dem Gesichtspuncte des räumlichen Verhältnisses in eine Regel mit zwei Unterabtheilungen vereinigt. Ebenso sind den §§ 94 und 96 (vom Gerundium und Participium) einige nicht unwesentliche Aenderungen und Verbesserungen zu Theil geworden; ferner dem § 102 über *ut* und dem § 105, der von den Adjectivsätzen handelt. Eine Aenderungsverbesserung findet sich im § 112, der von der *oratio recta* und *iniqua* handelt: die frühere schlimme Formulirung ist nun berichtigt, die Regel hat dadurch sehr an Deutlichkeit und Bestimmtheit gewonnen.

Wir haben hier nur das Wichtigere hervorgehoben, müssen aber bemerken, daß auch noch andere Verbesserungen stattgefunden haben. So finden sich jetzt auch mehrere Wörter in dem angehängten Wörterbuchelein, welche in frühern Auflagen fehlten, obgleich sie an Stellen des Buches vorkamen. Gleichwohl ist das Buch noch mancher Verbesserung fähig, wie wir in der oben angedeuteten Abhandlung aus einander gesetzt haben. Da jedoch Herrn Dr. Kühner dieselbe zu spät zu Gesicht gekommen ist, als daß er sie noch hätte gehörig prüfen und, was ihm davon zweckmäßig und brauchbar geschienen, rechtzeitig benutzen können, so ist hier nicht weiter darüber einzutreten. Unverkennbar hat aber das Buch auch in seiner jetzigen Gestalt den erfreulichen Beweis des Fortschrittes geliefert und an Brauchbarkeit für Schüler und Lehrer sichbar gewonnen. Möge es dem Herrn Verf. gelingen, dasselbe mit jeder neuen Auflage einer höhern Vollkommenheit entgegen zu führen!

Muri im Aargau.

J. W. Straub.

1. Vollständige theoretisch-praktische Grammatik der englischen Sprache. Mit Beispielen und Aufgaben 1c. Nebst vielen Lesebüchern und Uebungen in der Conversation. Zum Schul- und Privatgebrauche von G. M. Jung, Lehrer der engl. Sprache in Nürnberg. Nürnberg, J. A. Stein. 1853. XII u. 496 S.

Die Anordnung ist die althergebrachte, nach den Redetheilen; das Material für Phrasologie ist sehr umfangreich und erfordert geschickte Hände zur didaktischen Handhabung; der Inhalt dieser Phrasen ist, wie es scheint, nur mit Rücksicht auf die Conversation gewählt, daher leidet er durchweg an derjenigen Trivialität, die für den schulmäßigen, auch ethische und überhaupt umfassendere Gesichtspunkte berücksichtigenden Unterricht nicht brauchbar ist. Wer jedoch Muth hat, sich mit seinen Privatschülern, falls dieselben nur englisch sprechen lernen wollen, durch diese phrasologische Wälder hindurch zu arbeiten, der wird unfehlbar eine bedeutende Gewandtheit im mündlichen Ausdrucke erzielen. Bei guter Anleitung würden die Lesestücke auch schwierigeren Stylübungen zu benutzen sein.

2. Englische Grammatik, nebst einer litterarischen Einleitung in das Studium der englischen Sprache überhaupt. Von Dr. Bernh. Schmitz, Gymnasiallehrer und Rector der englischen und französischen Sprache an der Universität zu Greifswald. Dritte Auflage. Neue Bearbeitung. Berlin, Ferd. Dümmler. 1853.

Die Anordnung des Stoffes ist hier zuerst nach den Wortclassen, worauf die Satzlehre folgt; vorausgeschickt ist die Lautlehre (Orthographie). Die auf dem Titel erwähnte „litterarische Einleitung“

ist auf 8 Seiten das Nothdürftigste zur Orientirung und kann als Einweisung zu specielleren Studien von Nutzen sein. Im Einzelnen der Grammatik finden wir eine große Menge äußerst werthvoller Notizen, S. 71—77 bei den unregelmäßigen Verbis die Angabe derjenigen Formen, welche entweder schon veraltet sind, oder anfangen zu veralten. Dabei wird häufig auf die englischen Grammatiker recurrirt, die der Verfasser gut zu kennen scheint. S. 313 ff. finden wir eine Untersuchung über den Gebrauch des „unbezeichneten Relativsatzes“ (This is the man we love) mit zahlreichen Belegen aus Schriftstellern, wodurch Herr S. einen sehr schätzbaren Beitrag zur Syntax der historischen Grammatik geliefert hat. Diese Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, daß auch Lehrer aus dem Buche Manches lernen können.

Handbuch der englischen Sprache. Nach einem neuen Plane bearbeitet von Dr. F. E. Feller, Director der öffentlichen Handelsschule in Gotha. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Teubner. 1854. VI u. 280 S.

Nach der Vorrede besteht der „neue Plan“ darin, daß „die aus allen Fächern der Lectüre gewählten Beispiele nicht ausschließlich darauf berechnet sind, die Grammatik zu lehren, sondern auch dem Lernenden das Idiom selbst aufzuschließen“, d. h. also, es ist sehr viel Veritalisirtes aufgenommen, wie man es jetzt durchschnittlich in denjenigen Schulbüchern findet, welche die Einübung moderner Sprachen zum Zwecke haben. Leider ist aber hier der grammatische Inhalt sehr dürftig ausgefallen. Die reichhaltige Phraseologie überwuchert das Terrain in dem Maße, daß selbst eigentliche Exercitia nur als Vorübungen vor dem grammatischen Cursus aufgenommen sind (S. 25 u. 43). Vielleicht könnte übrigens eine solche compacte grammatische Phrasensammlung in sehr vollen Classen, wo etwa die regelmäßige und theilweise Recension der Exercitia unmöglich wäre, einen geringen Ersatz leisten. Die allseitig fördernde Geistesarbeit, die durch gut gewählte Exercitia dem Schüler auferlegt wird (vorausgesetzt, daß er die Fehler möglichst kurz und schriftlich erklären muß), kann man freilich durch die Memorir- und Sprechübungen niemals ersetzen. Die schriftlichen Übungen, welche hier als Exercitia zu benutzen sind, enthalten leider so viel Interlinearübersetzung, daß man sie zur wirksamen Einübung schwerlich gebrauchen kann (z. B. S. 90, 93, 185 u. a.), zumal die Sätze außerordentlich kurz und leicht sind. Sie scheinen deshalb wohl als „Exercitia“ gelten zu können.

4. Englische Schulgrammatik von Dr. H. Schottky, ordentl. Lehrer an der Realschule zu Breslau. Zweite gänzlich umgearbeitete, vermehrte Auflage. Breslau: Trewendt und Granier. 1851. 184 S.

Die Methode, über die sich der Verfasser nirgends ausspricht, ist die althergebrachte synthetische, die Anordnung nach den Redetheilen. An englischen Beispielen ist in dieser Grammatik kein Mangel; für Exercitia, die gänzlich fehlen, sorgt das hierzu gehörige

5. Englische Übungs- und Lesebuch für den ersten Cursus, oder praktischer Theil der englischen Grammatik von Dr. H. Schottky. Zweite verbesserte und durch einen Anhang von Übungen für den zweiten Cursus vermehrte Auflage. Ebendasselbst. 1852. VI u. 230 S.

Enthält hauptsächlich leichte prosaische und poetische Lectüre, zuerst mit Interlinearübersetzung. Aus den prosaischen Stücken ist der Theil zu den Exercitien entnommen, mit Berücksichtigung der Grammatik die hier gelegentlich ein paar Zusätze erhalten hat.

6. Ergänzungsband zu allen englischen Ausgaben und zur Schlegel-Liedt'schen Übersetzung von Shakespeare's dramatischen Werken, enthaltend die von J. Payne Collier in einem alten Exemplare der Folioausgabe von 1632 aufgefundenen und herausgegebenen handschriftlichen Bemerkungen und Textänderungen, in übersichtlich vergleichender Zusammenstellung bearbeitet und übersetzt von Dr. Julius Frese. Berlin, Franz Dunder. 1853. Lexikonformat. XXI S. u. 563 Halbspitzen.

Ist für das Studium Shakespeare's ganz unentbehrlich und wird allen Liebhabern desselben, auch denen, die nicht englisch verstehen, höchst interessant sein. Eine Besprechung einzelner Stellen möchte dem Zweck dieser Zeitschrift zu fern liegen.

Güstrow, im Juni 1854.

A. Draeger.

Callin, Elementarbuch der englischen Sprache. Erster Gang, sechste Aufl. 183. Zweiter Gang, vierte Aufl. 190 S.

Derselbe, Englisches Lesebuch. Vierte Auflage. 312 S. Hannover, Hahn.

Bei der neuen Auflage des Elementarbuches ist das Lesebuch von der Grammatik getrennt, und dient nun erweitert neben dem zweiten Cursus der Lectern für eine zweijährige Lectüre. Die je für das erste und für das zweite Jahr passenden Stücke sind verschieden bezeichnet. Das Lesebuch behandelt mit Recht ausschließlich englische Stoffe und das englische Leben. — Da das Buch bekannt ist und die früheren Ausgaben in der Revue besprochen sind (1848, 1851), glauben wir mit dieser Anzeige uns begnügen zu können.

Herrig, Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Heflohn, Bädeler. 370 S. 25 Sgr.

Die Aufgaben zum Uebersetzen sind Fabeln, Erzählungen, Schilderungen, Historisches, Briefe, Dialogisches, Reden und Abhandlungen. Ihnen folgt eine Anleitung zu freien schriftlichen Arbeiten (englische Texte), Vorübungen, Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen, Briefe, Abhandlungen. Meist werden ausschließlich englische Zustände behandelt. Von S. 330—370 sind zu den einzelnen Stücken Bemerkungen gegeben, die dem Schüler nützlich sein werden. Zu der vorliegenden dritten Auflage hat Herr de Castres auch französische Anmerkungen in gleicher Weise beigefügt, so daß dasselbe Buch dem Unterricht in beiden Sprachen dienen kann. Freilich ginge dabei über dem einen unläugbaren Vortheil der andre verloren, daß nämlich in der fremden Sprache zugleich das Leben des fremden Volkes darzustellen oder abgepiegelt wäre.

II.

Anthologia lyrica cont. Theognidem, Babrium, Anacreontea cum ceterorum poetarum reliquiis selectis. Edidit Th. Bergk. Leipzig, Reichenbach. 437 S.

Die große neue Ausgabe der Poet. lyr. Gr. des gelehrten Herrn Verfassers wird Herr Prof. Ameis demnächst in diesem Blatte besprechen. Die hier vorliegende Auswahl ist bestimmt für philologische Seminare und auch zum Gebrauch für Gymnasien. Pindar ist weggeblieben, weil er diesen auch sonst wohl gesorgt ist. Dagegen ist Theognis, Anacreon, Babrius vollständig aufgenommen und auch eine Auswahl der Dichter nach Alexander M., so daß dieser Auszug auch neben dem oben genannten Hauptwerk noch seinen selbständigen Werth hat. Der Index zeigt Poetæ legiaci von Seite 3 bis 149, Jambographi bis Seite 250, Poetæ elici bis Seite 407, Scolia, carmina popularia, fragmenta adespota S. 432.

M. Seyffert, Prof. am R. J.-G. in Berlin, Velestüde aus griechischen und lateinischen Schriftstellern. Leipzig, Holze. 212 S.

Das vorliegende Buch schließt sich an des Verfassers bekannte Schrift über das Privatstudium (vgl. Päd. Revue XXXIII, 61 ff.) an. Dort ist ein Plan der Privatlectüre im Grundrisse gezeichnet; hier finden wir das Gebäude selbst. Die Absichten des Verfassers konnten wir dort

überall billigen. Wir fanden ja unsre eignen Gedanken bei Herrn S. wieder, wenn er aus der Lehr- und Lernschule nach der Arbeitsschule auch auf seinem philologischen Gebiete hindrängt. Der Herr Verf. hat nun hier die Abschnitte aus den Alten zusammengestellt, welche von den Schülern, namentlich in *Secunda*, privatim gelesen werden sollen; zum Theil hat er die Texte selbst und zwar mit erklärenden Anmerkungen gegeben, zum Theil nur die Abschnitte aus den Autoren notirt, welche in der Teubner'schen oder Weidmann'schen Sammlung als in den Händen des Schülers befindlich mit Jug vorausgesetzt werden dürfen. Er beginnt mit griechischen Lyrikern, Tyrtäus, Solon, Xenophanes, Theognis, Epigramme aus der Anthologie (Texte S. 1—49); dann folgen aus den griechischen Prosakern, Herodot, Xenophon, Sokrates, Plutarch, Lucian, die Angabe der Abschnitte, welche und nach welchen Gesichtspuncten sie zu lesen sind (bis S. 61). Aus den lateinischen Dichtern folgen: Ovid, Abschnitte aus den Fasten S. 62—103, Tristien bis S. 129, ex Ponto bis S. 135, Heroiden 1c. bis S. 151. Von allen diesen Stellen sind die Texte gegeben. Von S. 151—153 folgen Angaben der zu lesenden Stellen aus den Metamorphosen, aus der Aeneis, den Georg. und Ecl. des Virgil. Demnächst folgen wieder Texte (mit Anmerkungen) aus Tibull S. 153—174, Lucan S. 174—177, Silius Ital. S. 177—182, und Epigramme aus Martial und der Anthol. Lat. S. 183—192. Den Schluß macht die Angabe der Abschnitte aus Livius, Sallust, Cicero, und ein Sachregister.

III.

Geschichte des Alterthums, von Max. Dunder. Zweiter Band. Berlin 1853.

Dieser zweite Band des ausgezeichneten umfassenden Werkes von Dunder enthält die Darstellung der indischen Geschichte bis ans Ende des vierten Jahrhunderts vor Christus, dann die Geschichte Bacariens, Mediens und Persiens bis auf Darius. Das sind, wir dürfen wohl sagen, sämmtlich Partieen, deren eigenthümlichstes Wesen sich uns erst in neuerer und neuester Zeit erschlossen hat; denn, so schätzbar auch manche einzelnen Nachrichten und Notizen der Hellenen und der ihnen nachgehenden Römer über dieselben sind, so sind diese doch einem großen Theile nach im Sinne der eigenen Nation und der Individualität der Erzählenden umgeformt und ins Wunderbare gestaltet, und, müßten wir auf diese Gewährsmänner allein bauen, so wäre es geradezu unmöglich,

in das tiefere und tiefste Alterthum der angeführten Stämme, also zur ersten großen Grundlage ihres innern und äußern Lebens hinabzusteigen. Bedeutend mehr zwar wußten die Griechen von den Persern und Medern, wohl auch von den alten iranischen Religionsbüchern, und doch wie lückenhaft und einseitig ist unsre Auffassung, wenn sie sich ausschließlich an diese Quellen zu halten gezwungen ist; um so schlimmer wären wir daran, wenn wir da unsre Kunde über die frühesten Zustände der arischen Inder schöpfen müßten. Selbst in rein historischen Dingen der persischen Geschichte, so dankenswerth da auch die Berichte eines Herodot u. a. sind, wie oft bedürfen sie einer kritischen Sichtung, welche nur von dem mit einiger Gewähr geübt werden kann, der den Charakter der betreffenden Völker tiefer kennen gelernt hat. Heute ist die Kunde auf diesem Gebiete schon voller geworden, und ihr Fortschritt wächst noch zusehends von Jahr zu Jahr. Zwar länger her hatte sich uns das Verständniß der Sanskritsprache geöffnet, und damit war eine neue bunte Welt entdeckt, die man nicht begreifen konnte, so lange nicht die einheitliche Litteratur uns ein farbiges Gemälde derselben hinstellte. Massenhafte Epöpoien, nicht nur unter sich, auch in sich selbst verschieden, verkündeten die Thaten der Götter und alter Geschlechter von Heiligen und Helden und ließen uns zugleich Blicke thun in das spätere Leben der arischen Inder, uns dessen Umgestaltung durch die Brahmareligion und ihre Priester wahrnehmen; vor allem aber wies auf die letztern das Gesetzbuch des Manus hin, ein corpus juris, ganz in solchem Sinne durchgeführt und ins Einzelne ausgeführt. Die Fabelbücher, die Lyrik, das Schauspiel boten mannigfache Zeugnisse indischer Eigenthümlichkeit und ließen uns wohl Rückschlüsse machen auf die innere und äußere Entfaltung dieses Lebens; von indischer Grammatik und Philosophie wußten wir genug, um darin neben ausschweifender Phantasie ein sehr starkes Abstraktionsvermögen zu erkennen. Um die eigentliche Geschichtschreibung der Inder freilich steht es nicht sonderlich gut, wie das Fassen in seiner indischen Alterthumskunde trefflich dargestellt und die Ursachen ihres geringen Erfolges aus dem geistigen Charakter des Volkes nachgewiesen. Nach und nach erhellte sich auch die Urperiode Indiens oder lieber der arischen Inder: durch die Enthüllung der Beden leuchtet uns über dem Hintergrunde jener Geschichte eine frische feurige Morgenröthe — und nicht umsonst, ein nicht ganz unbedeutendes Häuflein sinniger Forscher, die sich lange vorgebildet, vermag sich schon über die Prosa der Neuzeit zu erheben und die rothigen Gebilde zu deuten. In der alten vollen Sprache des Volkes schallen die reichen und schwunghaften Hymnen zu uns herüber, die einst in den Ländern am Indusströme die hehren

Lichtgötter ergößten und das berauschte Somaopfer begleiteten. Jene Götter stehen noch nicht außer der Welt, und so ist es vergönnt, aus den Liedern Schlüsse auf das Leben und Treiben jener Stämme selbst in reichem Maße zu ziehen. Zudem sind ja nicht alle jene Gesänge eine Frucht derselben Zeit, und so sind ihrer manche uns Wegweiser vom Frühern zum Spättern, lebendige Fingerzeige nicht nur für die äußere Rührigkeit und Fortbewegung der Stämme, auch für die innere Entfaltung des geistigen Seins derselben. An die alten Lieder reihen sich nun die Ritualbücher, an ihnen rankt sich die religiöse Speculation wuchernd empor, an sie knüpft sich die Darlegung mancher schönen und geschichtlich werthvollen Sage. Wir müssen uns daran genügen lassen nur anzudeuten, wie viel für indische Geschichte in neuerer Zeit durch die einläufige und umfangreiche Erforschung der buddhistischen Litteratur, durch die Entzifferung von Inschriften u. s. f. geschehen. Aber auch in der Geschichte der iranischen Stämme ist heute vieles aufgehell't, was erst noch dunkel war, und manche Zweifel sind auf immer zerstreut. In eine immerhin nicht unbedeutende Zahl von Bruchstücken der heiligen Schriften der Iranier ist eine umfassendere Einsicht gewonnen, so weit, daß wir selbst schon in den Stand gesetzt sind, jüngere und ältere Stücke klar und sicher auszuscheiden, und schon die Sprache dieser Bücher ist ein lautsprechendes Zeugniß dafür, wohin das Volk zu stellen, dem dieselben angehören. Von den Keilinschriften, auf denen die großen Könige ihre Thaten und Leiden verzeichnet, ist wenigstens eine Art aufs glücklichste entziffert und damit wieder zweierlei gewonnen, nämlich eine kurzgefaßte Darstellung der wichtigsten Perioden des persischen Königreiches, durch welche die hellenische Erzählung entweder gerechtfertigt oder berichtigt wird, welche jedenfalls den köstlichen Vorzug der Unmittelbarkeit hat; das zweite, was da gewonnen ist, ist die in der Sprache selbst liegende Kunde, daß jene westlichen Iranier den arischen Indiern noch nicht allzu ferne stehen. Wie wichtig die Kenntniß der Sprache des Zendvolkes und des Altpersischen für eine rechte Kenntniß der nachmaligen persischen Sprachgestaltungen, ihre Mischung und Zerfetzung sei, das ist von selbst einleuchtend. Wir finden demnach in den arischen Indern, im Zendvolke und in den Persern die unter sich nächstverwandten Zweige des mächtigen indogermanischen Stammes, der sich aus dem Osten von Asien bis in den fernsten Westen Europa's und nun auch in die neue Welt hinüber erstreckt. Wie die Sprachen der arischen Inder und der heiligen Schriften der Iranier noch nicht eben sehr weit aus einander liegen, so sind auch beider religiöse Anschauungen so beschaffen, daß nur aus den Bedas der Inder sich die iranischen recht verstehen lassen, so zwar, daß wir dabei nicht

nur das Uebereinstimmende ins Auge fassen dürfen, sondern eben so sehr den Gegensatz uns klar zu machen haben, den die iranische Religion gegenüber der einst Iranern und arischen Indern gemeinsamen geistlich anstrebte. Es ist eine große That der neuern Sprachforschung, die kleinlicher Spott über die Sprachvergleiche nimmer zu nichte machen kann, daß sie uns in den Stand gesetzt hat, große Stammganze mit bestimmtem Charakter auszuscheiden, daß sie uns befähigt hat, die relativ ältesten Gestaltungen indogermanischer Sprache und Religion anzuschauen und auszuweisen, daß wir nun sichern Schrittes die wunderbaren und wesentlich durch die Wanderung in ganz verschiedene Ländergebiete mit bedingten Umwandlungen und Evolutionen des Geisteslebens bedeutender alter Culturvölker zu verfolgen vermögen.

Mit alle dem wollten wir nur sagen, daß das oben bezeichnete Buch von Dunder einen Gegenstand behandle, der unserer Aufmerksamkeit im höchsten Grade würdig sei. Dunder hat es sich angelegen sein lassen, die bewährtesten Uebersetzungen aus dem Sanskrit, dem Zend und Altperischen, dann die Untersuchungen der gründlichsten Forscher, eines Burnouf, Benfey, A. Kuhn, Lassen, M. Müller, R. Roth, Weber u. a. zu Rathe zu ziehen; unter neuen Gesichtspuncten hat er seine reichen Sammlungen aus griechischen und römischen Schriftstellern geordnet und gesichtet; endlich hat er auch ein anderes Hilfsmittel, das wieder erst in neuerer Zeit seine ganze Bedeutung entfaltet, ich meine die schönen Früchte geographischer und topographischer Forschungen in Mittel- und Vorderasien nicht unbenuzt bei Seite gelassen. Nebst den bedeutenden Hauptvölkern schildert uns Dunder mit derselben Genauigkeit diejenigen, die mit ihnen in friedliche oder kriegerische Verbindung gekommen, und so reiht sich an die Geschichte von Persien eine Zeichnung der Scythen, der Phryger, Lydier, Phryger, der Massageten u. s. f. Der persische Koloss steht auf mächtiger Basis, welche reich verziert ist mit den Bildern aus dem Leben der bewegten oder mit Erfolg widerstrebenden Völkerstämme. Die Darstellung Dunders ist kunstvoll gegliedert, und die geistreiche Abhandlung der innern und äußern Leben vorgehenden Entwicklungen wird durch sprechende Stellen oder Auszüge aus der betreffenden Nationalliteratur gehoben und belebt. Trockenere chronologische Untersuchungen, die nicht fehlen können, und ein sehr umfangreiches Verzeichniß der Quellenstellen sind unter den Text gesetzt, dem Forscher und Kritiker ein Mittel zu genauerer Prüfung, dem Leser, der nur genießen will, abseits verlegt. — Unsere Wünsche und Zweifel fügen wir in das Referat ein, das wir im Folgenden in möglichster Kürze über das vorliegende Buch zu geben versuchen und bei welchem wir vorzugsweise die Darstellung der indischen Geschichte ins Auge fassen werden.

Voraus geht ein großes Bild des indischen Gebietes, namentlich des für Lebens- und Denkweise besonders in Indien so äußerst wichtigen Berg- und Flußgebietes und hinwiederum vorzüglich des Indus, der Land und Volk den Namen gegeben. Daran schließt sich, was die Hellenen, besonders Ktesias, über Boden, Menschen, Thiere und Pflanzen dieser Gegenden berichtet, und manches Wunderbare erhält da durch die neueste Forschung sein rechtes Licht. Am Sindhus (Indus), d. h. dem Strome finden wir nun zuerst von ihren iranischen Stammgenossen getrennt die arischen Inder, d. h. die um den Indus wohnenden Herrn. Wie Lassen, nimmt auch Dunder an, sie seien von Westen hieher gekommen; er hätte aber dabei auch die alte Sage berücksichtigen sollen, welche den Manus, durch die Flut aus dem Heimatlande vertrieben, über den nördlichen Berg nach Indien kommen läßt, eine Sage, welche Weber in seinen auch von unserm Verfasser bei weitem nicht hinreichend benutzten und gewürdigten indischen Studien, I. S. 165 ff. einläßlich besprochen hat. Aus dieser Periode stammt die Masse der Lieder, deren Hauptsammlung der sogenannte Rigveda bildet, und diese sind für uns eine reiche Quelle, um daraus Kunde zu schöpfen über die damals unter den arischen Indern herrschenden Anschauungen, ihren politischen und geselligen Zustand. Der Verfasser hat diese Quelle wohl benutzt und doch nicht so allseitig, als wir es wünschen möchten. So sind die Stammgenossenschaften nicht scharf genug gezeichnet, namentlich Ansässigkeit und Ackerbau nicht genug hervorgehoben, für deren große Bedeutung schon in jener Zeit doch der Umstand hinlänglich spricht, daß ein Name der Menschen damals *krštayas*, d. h. „Pflüger“ war, daß sogar ein Ackermaß *gavyuti* „für ein Joch von Stieren“ u. s. f. in den Vedea vorkommt, während freilich das Wort *āgra*, *ager* noch eine viel weitere Bedeutung hat. Für das häusliche Leben war noch mehreres zu gewinnen, und alles das um so wichtiger, weil wir dasselbe z. B. bei den ältesten Germanen wieder finden. So gilt schon jetzt in natürlicher Weise das als Recht und Sitte, daß die unverheirathete Tochter nach des Vaters Tode unter des Bruders Schutz und Gewalt tritt (Koth zu Yaska S. 25); aber klar wird jetzt schon die Geschwisterhebe, die in Iran vorkommt, verpönt, wie in der altgermanischen Sage (Kuhn in der Zeitschr. f. Sprachvgl. 1, 447). Wohl wäre es auch der Mühe werth gewesen nach der Vorstellung dieser arischen Inder über das Weltgebäude zu forschen, zu welchem Zwecke schon Kuhn in seiner Beurtheilung des Rosen'schen Rigveda Material gesammelt hat. Der Kreis der Beziehungen, welche in den Gebeten an die Götter erscheinen, ist doch etwas zu enge gefaßt; nur zwei Seiten will ich hervorheben, die überall hervortreten, das feurige Flehen um starke und fromme Nach-

kommenchaft und der Wunsch, daß die Sünde gelöst werde. Was nun die Darstellung der Götter selbst betrifft, so ist dieselbe mit großer Lebendigkeit ausgeführt, aber, es will uns scheinen, doch nicht umfassend und nicht individuell genug. So tritt der wunderbare Gott Varuṇas, der griech. *Ὀυρανός* „der Umkreisende“, den zuerst R. Roth ins Licht gestellt, bei Dunder allzu sehr in den Hintergrund, so Dyāus, der griech. *Ζεύς* und viele andere göttliche Wesen, die, wie Kuhn in seiner Zeitschrift, Roth in verschiedenen Abhandlungen und besonders auch in den von dem Verf. nicht beachteten Anmerkungen zu Yāskas Niructa nachgewiesen haben, für die Kenntniß und Auffassung griechischer Mythen, also der Mythen eines andern wichtigen Gliedes des indogermanischen Stammes von hoher Wichtigkeit sind. Wir meinen auch, der Verf. drücke die farblosern aber tiefsinnigen Gestalten, wie den Herrn der Erhebung und den Herrn des Wortes in der Zeit zu tief herab. Individueller hätten die göttliche Ufchaś, griech. *Ἑώς*, die schraubenden Rudras, d. h. die Brüllenden u. a. gezeichnet werden können. Zuletzt sind wohl die halbgöttlichen Wesen zu wenig berücksichtigt. Dagegen möchte es trotz der naiven Aeußerungen der Betenden schwer zu beweisen sein, daß man schon in dieser Periode geglaubt habe Zauber üben zu können. Ein wesentlicher Unterschied dieser Zeit gegen die folgende liegt darin, daß da noch kein eigentlicher Kastenunterschied herrscht, daß selbst der Priester zum Opfer noch nicht unumgänglich nöthig ist, obgleich schon von der Gottheit bevorzugte Priesterfamilien existiren und bei den Stammfürsten in hohem Ansehen stehen. Dunder setzt die im Rigveda geschilderten Zustände zwischen die Jahre 1800 und 1500 vor Christus, ob mit Recht, hängt hauptsächlich von dem Nachweise ab, daß ums Jahr 1300 vor Christus die Bildung der arischen Staaten am Ganges im Wesentlichen vollendet war; andere bewährte Forscher nehmen als Mittelpunkt der ersten Periode das Jahr 1500 vor Christus an. Der erste ganz sichere Berührungspunct der arischen Inder mit andern Völkern fällt ins Jahr 1000 vor Christus, in welchem königliche Seefahrer in Ophir landeten und dort Edelsteine und kostbare Metalle, auch Affen, Pfauen, Sandelholz und Elfenbein einluden. Ausgemacht ist, daß Ophir am untern Indus lag, ob es nun, wie Lassen meint, Abhira, oder wie Roth annimmt, Stadt und Land der Suvtra gewesen sei. Jedenfalls setzt diese Thatsache schon einen lebhaften Verkehr auf dem Indusströme voraus.

Den zweiten Abschnitt bildet die Eroberung des Gangeslandes, mit deren Vollendung eine völlige Veränderung im Leben der Inder vorgehen mußte. Wir sind nicht arm an Quellen über diesen Zeitraum, in welchem die arischen Inder einmal auf die indischen Ureinwohner drückten, aber auch

unter sich selbst blutige Fehden ausfochten; aber die Masse der Quellen, zu denen freilich nicht nur einige Kriegsglieder und die umfangreichen Epopöen, sondern auch die von D. nicht benutzten Brähmana gehören, ist dunkel und verworren und namentlich wimmelt das Mahābhārata von Widersprüchen, da nach und nach Neues mit dem Alten in der Sage oft aus Parteiinteressen vermischt ward und Umgestaltungen im brähmanischen Sinne in Menge eindringen. Mit unverkennbarem Geschicke schält der Verf. aus dem Mahābhārata und dem schon wesentlich verschiedenen Rāmājana den geschichtlichen Kern heraus und weiß uns eine erträglich klare Darstellung der Vorgänge zu geben, die zur Gründung fester und größerer Reiche im Gangeslande führten. Das Drängen kleinerer und größerer Stämme von Westen nach Osten hin scheint zuletzt unter dem Bilde eines furchtbar geschilderten Kampfes zwischen den Kuruiden und Panduiden zusammengefaßt werden zu sollen, so daß die westlichen Panduiden gegen die östlichen Kuruiden heranrücken; aber, was die Panduiden betrifft, fragt sich's erst noch, ob sie nicht selbst erst später in den Sagenfabeln verwebt wurden. Der sichere Erfolg dieser Kämpfe ist der, daß nun größere Reiche gegründet und die Fürstengeschlechter in vielvermögende Königshäuser umgewandelt, daß eine Masse von Ureinwohnern andern Stammes unterdrückt und den Reichen einverleibt, daß Länderstrecken gewonnen worden sind, deren Charakter ein ganz von dem frühern verschiedenes Leben möglich machte und bedingte. Ein folgender Abschnitt stellt den Sieg des Priestertums in Indien dar. Jetzt erst konnten sich die Kastenunterschiede allmählich gestalten und immer schärfer und schärfer entwickeln. Wovon sie hauptsächlich ausgegangen, das sagt uns schon deren Name *varṇas* „Farben“; durch die Farbe hauptsächlich unterschieden sich die unterste Kaste der *Cudrās*, die allein keinen Sanskritnamen trägt und zunächst die unterdrückten Ureinwohner umfaßt. Ihnen gegenüber stellen sich die drei Classen der *Arjās*, d. h. der Herren, unter denen wieder die zwei obern durch die Bezeichnung als *āryās* hervorgehoben waren. Die drei echten Sanskritkaste sind die *brāhmanās*, d. h. eigentlich „die betenden und opfernden“ (schon in den Vedea eine Bezeichnung der Priester), die *kshatriyās* d. h. „die zur Herrscherfamilie gehörenden“ von *kshatra* Herrschaft, das uns im persischen *kshatrapāvan*, d. h. „Satrap“ wieder entgegentritt, endlich die *viṣas* oder *vaiṣyās*, d. h. die ansässigen Familien, einst ein allgemeiner Name, derselben Wurzel mit gr. *οἶκος*, lat. *vicus* und goth. *veihis*, noch jetzt in unserm „Weichbild“ erhalten. Wie sich nun diese Kaste im Einzelnen und Einzelsten ausbildeten, führen wir hier nicht aus, der Verfasser weist das trefflich nach und versteht es die historischen und climatischen Bedingungen für

as indische Leben aufs fruchtbarste herauszuheben. Wohl ging es hier da nicht ohne Kampf von Seiten der Kschatrija ab, daß die Brahmanen zu so unumschränkter Bedeutsamkeit gelangten, aber ihr endlicher Sieg war eine natürliche Folge der äußern Verhältnisse und der geistigen Lage der Inder. Duncker versucht das Wesentliche der brahmanischen Speculation und Praxis in ein lebendiges Bild zu fassen und die nothwendigen Folgen in scharfer Entwicklung auszulegen. Wohl wird manches durch weitere Studien im Einzelnen noch besser erkannt und bestimmt werden; aber die Anschauung des Ganzen, die uns der Verf. bietet, wird durch kaum wesentlich sich verändern. In diese Periode, welche wir wirklich nicht so hoch hinauf zu versetzen vermögen, als der Verf. thut, ist nun wohl der häufiger werdende Gebrauch der Schrift, die aber um, wie man meist annimmt, eine durchaus eigenthümliche, sondern nicht die griechische, die italische und selbst die Runenschrift aus der semitischen stammt. Da mögen sich die ersten Anfänge der Ritualbücher und der Brahmanas gebildet haben, ja auch die ersten Grundlinien der Grammatik und Perikographie, welche jedenfalls bei den arischen Indern ein hohes Alter hinaufsteigen, entworfen worden sein. Ueber diese ganze Abhandlung geben uns Roth's Abhandlungen über die Literatur des Veda und seine Zugaben zu Yaskas Niructa recht hübsche Aufschlüsse. Der dritte Abschnitt behandelt Staat und Recht der Inder. Natürlich wird hier Darstellung wesentlich das sogenannte Gesetzbuch des Manus zur Grunde gelegt, dessen jüngste Redaction aber D. offenbar viel zu hoch hinauf versetzt. Wir hätten gewünscht, daß der Verf. auch die Grihyasūtra, d. h. das Gewohnheitsrecht einzelner Familien, mehr ins Auge gefaßt hätte. Unter den allgemeinen und alles umfassenden Gesetzbüchern, deren die indische Literatur eine Masse zählt, scheint allerdings das des Manus das älteste zu sein. Die darin enthaltenen Bestimmungen sind unserer Achtung im höchsten Grade würdig, da sie uns nicht nur ein vollständiges Bild davon geben, wie der Staat in allen seinen Theilen nach brahmanischem Sinne gestaltet sein soll, sondern offenbar auch der Spuren noch enthalten, die ins höchste Alterthum, vielleicht in die Zeit zurückgehen, als der indogermanische Stamm noch ungetheilt war; endlich läßt sich hier manche Zeichen davon zu finden, daß bei weitem nicht die sammtlichen arischen Inder dem brahmanischen Joche sich schmiegt. Duncker geht von oben nach unten, nach den Regeln für den König — fanden sich freilich neben dem Königthume in indischen Landen auch andere Verfassungen, welche von den Brahmanen sehr verpönt wurden — in der Feststellung des gegliederten Despotismus der eigenthümlichen schlechtsverbände, der Besteuerung u. s. f. verzeichnet der Verf. die

Bestimmungen über die Mäßigkeit im Trunke und Spiele; dann folgen diejenigen über Recht und Gericht. In gewaltigen Zügen tritt die Furcht als Princip der Gerechtigkeit auf; in den Ordalien erkennen wir nun etwas allgemeiner Indogermanisches und mancher derartige Gebrauch stimmt aufs genaueste mit den altgermanischen. Streng ist das Schulrecht, hoch der Zinsfuß. Wenn im Folgenden beiläufig angeführt ist, daß die Uebertragung der Herrschaft auf einen andern, wie andere Besitzabtretungen, durch Ausziehen und Uebersenden der Schuhe stattfand, so ist das nicht nur auch semitisch, sondern nicht minder germanisch (Grimm R. A. 156 ff.). Ebenso ist im Eherechte und in den Gebräuchen der Verlobung u. s. f. manches allgemeiner, namentlich auch das, daß die Wittve nicht zum zweiten Male sich verheirathen soll. Wir heben hier nur noch einen Brauch der Art hervor. Ist ein männliches Kind geboren, so werden ihm Honig und gereinigte Butter in den Mund gegossen. In Iran wird dem Kinde Homasast in den Mund geträufelt, ehe es die Muttermilch erhält, sollten wir damit nicht den altgermanischen Grundbräuchen vergleichen dürfen, daß das Kind nicht mehr ausgesetzt werden solle, wenn es einen Tropfen Milch oder Honig erhalten hat. Milch und Honig (sagt Grimm R. A. 457) galt für die erste Speise und für eine heilige in der ältesten christlichen Kirche wurde sie unmittelbar nach der Taufe angewendet.

Theologie und Philosophie der Brahmanen bilden den fünften Abschnitt, dessen Ende uns dann wieder auf die damalige politische Lage und den Cultus zurücksührt. Sehr lebendig ist auf S. 148 die Schilderung brahmanischen Sinnens und Trachtens durchgeführt und dann nachgewiesen, wie sich danach die Schöpfungstheorie, das Epochen der Geschichte umwandeln mußte. Die alten Götter, die doch im Cultus noch immer galten, werden nun unter den einen Brahma herabgedrückt und zu Gestalten, die durch strenge Buße selbst aus ihrem Himmel gestürzt werden können. Die Hauptsache war und blieb aber das Studium der Vedas in den verschiedenen Schulen, die zu diesem Zwecke sich herausgebildet hatten. Früchte dieser Schulen sind einmal die schon mehrfach erwähnten Brahmana, die Kalpa, die Upanishads, und aus ihnen gingen in folgerichtiger Entwicklung philosophische Systeme hervor, wie das der Mimamsa, das außer der Weltseele kein anderes Bestehen annimmt, das diesem entgegengesetzte der Sankhya, das jede ewige Substanz läugnete u. s. f., die wurden Logik, Grammatik, Astronomie gepflegt. Wir dürfen uns nicht vergönnen, den vorliegenden Stoff weiter auszuführen und Dunders Darstellung hie und da zu modificieren, nur das möchten wir hervorheben, daß der Verf. den Begriff des Brähmana verkannt hat, welches schon

dem Namen nach „den Kern theologischer Weisheit erschließen soll, welchen die von den Ahnen ererbte Weise der Götterverehrung birgt“. Die Ritualbücher aber hießen kalpa, d. h. eigentlich „Nachung“, „Geleitung“. In dem Ausdrucke Upanishad liegt nichts vom Inhalte, sondern selbe [upa (*ὑπό*) -ni (vgl. nider) -sad (sed-ere)] bezeichnet vielmehr die Stellung, in welcher die Schüler die Lehrer oder Meister anhörten. Die Astronomie ist in Indien kaum originell, sondern scheint vielmehr, wie Weber angedeutet hat, von den Babyloniern aus angeregt; selbst die indische Philosophie, die übrigens in ihrer Entwicklung noch lange nicht vollständig erkannt ist, dürfte von chaldäischen Einflüssen nicht frei sein. — Rücksichtlich der Götterzahl 33 hier nur die Bemerkung, daß diese Zahl eine altgeweihte ist, R. V. I, 45, 2.

Ein sechstes Capitel widmet Dunder Buddhas Lehren und Wirken. Gotama Buddha, d. h. der Erwachte, Erleuchtete wirkte im sechsten Jahrhundert vor Christus und wurde, ein einziges Beispiel in der alten Welt, der Stifter einer neuen Religion, welche bis auf heute von mächtigem Einflusse geblieben, damals bisherige religiöse Uebung und priesterliche Anschauung aufs tiefste erschütterte. Es ist nicht möglich hier in die Einzelheiten dieser neuen Schöpfung, die sich erst allmählich aus einer Arianenlehre, wie deren in Indien viele bestanden, entfaltete, einzutreten; wir müssen uns daran genügen lassen, einige Hauptpunkte herauszuheben. Buddha schließt sich zunächst der Sankhyalehre an, d. h. er geht von der individuellen Seele aus und gibt dieser allein eine wahre Existenz, nur daß die Natur für ihn nicht eine selbständige Kraft ist. Sein mildes Leben geht nun darauf aus, die Menschen vom Schmerze zu befreien, die die brahmanischen Lehren vielmehr gemehrt und geschärft hatten; er hebt sie über den ewigen Wechsel zwischen Leben und Tod erheben. Buddha selbst ist in rührender Weise gut und barmherzig, weit entfernt von brahmanischem Hochmuth und Wundersucht. Seine Sprache ist einfach, seine Grundsätze, die er den Gliedern aller Kasten zugänglich machte, verkündigt er — wiederum zum erstenmale in Indien — herumwandernd von Land zu Land, in öffentlicher Predigt und gewinnt tausendtausend Anhänger, die das Gelübde der Keuschheit auf sich nehmend nachfolgen; selbst Frauen ist die Aufnahme in den Bund nicht verweigert. Der Buddhismus dogmenarm, ohne all' die göttlichen Gestalten der Vorzeit, ohne all' das lästige Ceremonielle des brahmanischen Aberglaubens, mit Sätzen der Moral, die überall verstanden wurden, war eine Religion, die nicht nur die indischen Kasten ihrem innern Wesen nach erschüttern mußte, sie hatte die vollständige Befähigung zur Universalität. Wie übergehen, so interessant es auch ist, die Reliquienverehrung

und die an diese sich anlehende Kunst, welche sich nach Buddhas Tode unter seinen Anhängern entwickelten. Besonders in dem großen Reich Magadha faßt der Buddhismus früh festen Fuß.

Der siebente Abschnitt ist überschrieben: Buddhismus und Brahmaismus. Hier wird in geistreicher Weise nachgewiesen, wie sich der Spiritualismus der Brahmanen theils der speculativen Skepsis der Buddhisten, theils dem natürlichen Realismus des Volkes anzuschmiegen suchte, ohne daß dabei die Brahmanen etwas Wesentliches aufgeben wollten. Zugleich aber enthält dieser Abschnitt eine reiche Darstellung des äußern Lebens, wie es jetzt in Indien sich gestaltet hatte, und nicht nur seine politische Seite, sein Handel und Verkehr, seine Künste und Feste werden geschickt in das Bild eingerahmt; dieser Zeitraum ist besonders ausgezeichnet durch ein neues Vordringen des arisch-indischen Wesens nach Osten, Süden und Westen, und überall suchten die Ansiedler die Verhältnisse des Mutterlandes in den Colonieen aufs allerstrengste durchzuführen.

In einem Schlußcapitel wird uns Indien geschildert, wie es am Ende des vierten Jahrhunderts war. Hier treten die Berichte der Griechen in den Vordergrund und, müssen sie auch oft und viel berichtigt werden, so bieten uns doch höchst schätzbare Züge zur Kunde der damaligen Reiche Indiens, sie werfen auch mannigfach Licht auf die innern Verhältnisse, auf Sitte und Gottesdienst, und das Bild wird voll und glänzender, sobald wir am rechten Orte die Zeichnung der einheimischen Quellen einzufügen. Duncker versäumt es nicht uns darauf aufmerksam zu machen, worin die griechische Anschauung irre ging, und die falschen Folgerungen daraus uns vorzuführen. Zuletzt stellt der Verfasser die Ergebnisse seiner Forschungen über das Leben der arischen Inder zusammen. Nur ein Satz daraus möge hier stehen: „Die Geschichte der Inder zeigt, wohin ein Volk bei dem redlichsten und ernstesten Streben die Probleme der Religion und Metaphysik zu lösen gerathen muß, wenn es über dem Himmlischen und den transcendenten Dingen die Dinge dieser Welt vergißt, wenn es in jene Beschäftigungen verrannt im Staate unbekümmert den schrankenlosesten Despotismus walten läßt.“

Wir dürfen es uns nicht erlauben mit derselben Ausführlichkeit auch die Geschichte Trans, wie sie das vorliegende Buch bietet, zu verfolgen. Auch hier, und vielleicht hier noch in höherm Grade und eindringlicher benutzte der Verfasser die neuern Publicationen einheimischer Quellen und prüfte mit der besonnensten Kritik und mit dem sichern Tacte, den der gewissenhafte Forscher, welcher zugleich die Fähigkeit hat sich in fremde Anschauungsweisen zu versenken, gewinnen kann, die anderweitigen Nach-

ten, namentlich die Ueberlieferungen der Hellenen über diese in der Geschichte so bedeutenden Stämme. Wir mahnen in dieser Hinsicht an Dunders Kritik über Dejoces, Cyrus und Darius. Wie reich wirkt die Darstellung der persischen Geschichte sei mit der Zeichnung der Stämme, welche mit diesem Volke in der Periode seiner Macht in Berührung kamen, darauf haben wir schon oben hingewiesen.

Nach diesem wird es nicht nöthig sein das auch äußerlich trefflich ausgestattete Buch erst noch der Beachtung jedes Geschichtsfreundes und Geschichtslehrers zu empfehlen.

Zürich im März 1854.

H. Schweizer.

Ueberblick der Weltgeschichte vom christlichen Standpunkte. Von Dr. E. Ertb, Prof. am evang. Seminar in Schöndthal. Heidelberg, Winter. 250 S.

Kein trockener Leitfaden, sondern ein lebhaft und frisch geschriebenes Buch, das man mit Freuden in einem Zuge durchliest und zu dem auch der Lehrer gern öfter zurückkehren wird, wenn er ab und zu danach verlangt zu orientiren und wenn er sich über alle Culturideen und Constitutionsanfertigungen immer wieder einmal besinnen mag auf das Ziel aller menschlichen Entwicklung, welches 1. Cor. 15, 23 — 28 geschrieben ist.

Johann Hüb. Dargestellt von G. A. Lüders, Oberprediger in Cüstrin. Zum Besten des Gustav-Adolf-Vereins. Cüstrin, Massute. 245 S.

Ein Buch für Schülerbibliotheken zum Privatstudium. Seinen besonderen Reiz hat es darin, daß der Verf. den treuen Zeugen der Wahrheit so viel als möglich selbst reden läßt und das Bild seines Lebens und seiner Schriften und namentlich seinen Briefen darstellt.

V.

Raumlehre eine Grammatik der Natur. Entwurf zu einer genetischen Schulmethode der Elementargeometrie. Von R. Fresenius, Prof. am G. in Eisenach. Frankfurt a. M., Brönnner. 96 S.

Daß das Gelingen des mathematischen Unterrichts auf dem Voraussetzen eines Vorbereitungscursus beruht, in welchem räumliche Anschauungen gewonnen und geläufig gemacht und allmählig die mathematischen Größen abstrahirt werden, ist nicht mehr bestritten. In diesem vorbereitenden Unterricht wird aber noch vielfach gefehlt. Man setzt die abstracten mathematischen Begriffe voraus, man operirt mit mathematischen Gebilden als

fertigen Vorstellungen, man knüpft nicht an die Anschauungen, Erfahrungen, welche in der Sphäre des Kindes liegen. Man beginnt mit der mathematischen Bewegung des mathematischen Punctes, mit der mathematischen Schwenkung, der mathematischen Richtung, und hat in der dritten, vierten Stunde bereits mit Wechsel- und Nebenwinkeln zu thun; man glaubt, es bedürfe nur eines ein- oder zweijährigen Umhertreibens unter diesen mathematischen Größen, und die mathematischen Fundamentallvorstellungen würden dadurch dem Schüler so geläufig, daß er dem späteren wissenschaftlichen Unterricht in der Geometrie — denn um die handelt es sich vorzugsweise, da die Arithmetik im Rechnen ihre vortrefliche Vorstufe hat — folgen könne. Man habe ja, meint man, auf diese Art gewonnen, was desßhalb nöthig sei, weil der Fortschritt in der Geometrie zu rasch geschehe, als daß der Schüler in den einzelnen geometrischen Gebilden heimisch werden könne.

Dies ist eine Täuschung. Der vorbereitende Unterricht soll und muß Puncte, Linien, Winkel, Flächen, Gleichheit, Ungleichheit, Bewegung, Schwenkung, Richtung, Schneiden, Entfernung zc. vielfach vorgeführt haben, ehe sie abstract, mathematisch geworden sind. Die mathematischen Definitionen sollen nicht als solche dem Anfänger gegeben oder als solche an mathematischen Größen von ihm erarbeitet werden, sondern er soll und am besten geschieht das an Bewegungen, die Vorgänge an sinnlichen Dingen auffassen lernen, beschreiben und allmählig daraus die mathematische Definition abstrahiren, die geometrische Größe aus dem realen Ding erzeugen, und zwar nicht aus dem ersten, sondern aus dem fünften, zehnten. Ja, man soll ihn nicht hindrängen auf das Abstractum; gewiß nicht auf der ersten Stufe, sondern erst auf der zweiten ihn eben heranzuführen.

Wer diese Ansicht theilt, den können wir getrost auf das oben genannte Büchlein hinweisen. Der Verf. gibt für seine erste Stufe: Anschauung der Körper; für die zweite: Orientirung unter den räumlichen Begriffen. Leider können wir den Inhalt hier nicht weiter detailliren. Daß wir aber bei unserm Unterricht schon guten Nutzen an ihr gezogen haben, soll nicht verschwiegen und derselbe dem Herrn Verf. bestens verdankt werden.

Egt.

N. Simesen, Rector am G. in Flensburg, Grundriß der elementaren Analysis.
Zweite Ausgabe. Hamburg, Rittler 268 S.

Der Verf. erklärt die Algebra als den Theil der Mathematik, welche lehrt, Abhängigkeiten und Verhältnisse zwischen Größen durch gemein-

reichen unter solcher Form darzustellen, daß vermittelt dieser Formeln eine oder mehrere der vorkommenden Größen leicht berechnet werden können, wenn die übrigen in Zahlen gegeben sind. Danach zerfällt sie in drei Haupttheile: 1. das mathematische Schreiben und Lesen, 2. die Verkürzung und Umwandlung des Geschriebenen, 3. die Berechnung der vorkommenden Größen. — Die Vorrede datirt von 1841. Das Buch hätte wohl nicht zum zweiten Male ausgegeben werden sollen.

Quadrat- und Kubikwurzeln. Ein Leitfaden und Uebungsheft mit mehr als 400 Aufgaben. Zweite Auflage. Wiesbaden, Schellenberg. 44 S.

Ist ein Uebungsheft mit den nöthigen (richtigen!) Worterklärungen. Will man für dieß Gebiet aber einmal ein eignes Uebungsheft haben, so sollte doch auch mit abgehandelt sein, wie man zu n durch Radiciren gefundenen Stellen neue n -Stellen durch Dividiren, und zwar durch gekürzte Division finden könne.

2.

Rehme, elementare und analytische Behandlung der verschiedenen Cycloiden, ihrer Tangenten u. s. Herlohn, Bader. 58 S. 15 Rgr.

Die specielle Behandlung der Cycloiden ist in der That für technische Schulen — der Herr Verf. ist Director der Provinzial-Gewerbschule in Hagen — ein Bedürfnis. Elementar sind abgehandelt die Cycloide, Epicycloide, Hypocycloide und Cardioide, so wie die der letztern entsprechende Hypocycloide; analytisch nur die Epicycloide, aus gutem Grunde. Ein besonderes Interesse werden die Untersuchungen über die harmonischen Verhältnisse bei den Cycloiden und deren Evoluten haben.

2.

VI.

Physik in der Volksschule. Ein Beitrag zur methodischen Behandlung des ersten Unterrichtes in der Physik, zugleich als Anleitung zur Anstellung der einfachsten physikalischen Versuche bearbeitet von Dr. F. E. J. Gröger. Dritte vermehrte Auflage. Erfurt und Leipzig, Ködner. 1853. 130 S. 80.

Schule der Physik, auf einfache Experimente gegründet und in populärer Darstellung für Schule und Haus, insbesondere für Maschinenbesitzer, Gewerbetreibende und Freunde naturwissenschaftlicher Versuche methodisch bearbeitet von Dr. F. E. J. Gröger. Erfurt und Leipzig, Ködner. 1853. Zweite Lieferung, II. 80. S. 225—432 und dritte Lieferung S. 433—780, nebst Vorrede I—IV.

Ueber beide vorliegende Werke desselben Herrn Verfassers können wir uns auf unsere früheren Recensionen beziehen (vergl. Bäd. Revue

Bd. XXVIII, S. 382 u. Bd. XXXIII, S. 376; ferner Bd. XXXIII, S. 385). Die Physik in der Volksschule hat nur einige wenige Veränderungen erfahren, welche das letzte Capitel: „die Anordnung des Lehrstoffs“, betreffen; es haben nämlich auch die feste Rolle, die Adhäsionserscheinungen und die Haarröhrchenanziehung Besprechung gefunden. Das Werkchen hat dadurch seinen Werth nur erhöht. Daß die kleinen Bemerkungen des Referenten bei Anzeige der zweiten Auflage bei einer vierten Auflage Berücksichtigung finden werden, steht wohl zu hoffen; denn wir glauben, daß es wohl jetzt schon geschehen wäre, wenn nicht die Vorrede zur dritten Auflage vom 1. Februar 1853 datirt wäre, während unsere Anzeige erst im Mai- und Junihefte zu finden ist.

Die zweite Lieferung der Schule der Physik und ebenso die dritte, mit welcher das Werk beschloffen ist, sind ein noch deutlicherer Beweis, als die erste Lieferung, daß das Unternehmen sich in den rechten Händen befindet. Die beiden vorliegenden Lieferungen enthalten außer dem Schlusse der ersten Abtheilung die zweite, die magnetischen, elektrischen und chemischen Erscheinungen umfassende, ferner als dritte Abtheilung die Erscheinungen des Schalles, des Lichtes und der Wärme.

Es freut Referent, daß die Maschinenbauer, welche auf dem Titelblatte der ersten Lieferung standen und woran wir gewiß mit Recht Anstoß nahmen, wenigstens in Maschinenbesitzer umgewandelt worden sind. Doch sind wir der Meinung, daß auch diese mehr nöthig haben, als ihnen hier geboten wird. Freunden naturwissenschaftlicher Versuche und besonders Lehrern der Physik, denen entweder kein ausreichender physikalischer Apparat zu Gebote steht, oder die ihren Unterricht reich Frucht bringend machen wollen, wie es durchweg sein sollte, leider aber nicht immer der Fall ist, können wir das Werk mit voller Ueberzeugung empfehlen. Der Herr Verfasser ist nämlich auf jeder Stelle bemüht gewesen, die Erscheinungen mit den einfachsten Mitteln zur Anschauung zu bringen, und in der That ist es ihm meist auf zum Theil überraschende Weise gelungen, die zweckmäßigsten Zusammenstellungen anzugeben. Wie anregend dieß Verfahren wirkt, davon wird sich Jeder sofort überzeugen, der auch nur einmal den Versuch macht, statt eines von dem Mechanikus angefertigten Apparates eines selbstzusammengesetzten sich zu bedienen.

So anerkennend wir uns in dieser Beziehung auch aussprechen müssen, dürfen wir doch auch nicht verschweigen, daß einzelne Angaben nicht praktisch versucht zu sein scheinen, da dieselben sonst noch bestimmter sein würden. Es ist z. B. auf S. 586 bei dem Thaumatrope vorgeschrieben, daß man an den Enden eines Durchmessers einander gegenüber-

lehend zwei Röcher einstecken soll, durch welche man kurze Faden zieht. Ein praktischer Versuch würde ergeben haben, daß es besser ist, je zwei Röcher einzustecken und an jeder Seite zwei Faden zu befestigen. Die Untersuchungen über das farbige Licht in § 335 würden wir in einem solchen Werke an weißen Punkten auf einer schwarzen Pappscheibe durchgeführt haben, da dieß leichter zu bewerkstelligen ist, als die hier vorgeschlagene Methode. Auf S. 654 wird, um einen gläsernen Pfropfen aus dem Flaschenhalse herauszubringen, angegeben, daß zwei Personen die Enden eines um den Hals geschlungenen Fadens halten und hin- und herziehen sollen. Wir würden das eine Ende fest binden und dann kann schon eine Person dasselbe und gewiß bequemer bewirken.

Es erscheinen diese Bemerkungen, die wir noch durch mehrere Beispiele vermehren könnten, vielleicht kleinlich; aber gerade bei einem Werke wie das vorliegende glauben wir hierauf ein Gewicht legen zu dürfen.

Mit der chemischen Partie muß sich Referent hier einverstanden erklären, da sie auf ein zweckmäßiges Maß beschränkt ist. Bei der Entwicklung der Kohlensäure auf S. 456 ist richtig angegeben, daß verdünnte Schwefelsäure anzuwenden sei; indessen ist in dem erläuternden Schema auf das Wasser keine Rücksicht genommen, während doch Gyps wasserhaltiger schwefelsaurer Kalk ist. Hierin beruht ja der Unterschied von Gyps und Anhydrit. Die Zersetzung des Grünspanns, um die chemische Wirkung des galvanischen Stromes zu zeigen (S. 355), hätte durch ein einfacheres Beispiel ersetzt sein sollen, zumal die hier gegebene Schilderung der Nobilischen Ringe — denn diese sollen es sein, wenn auch der Herr Verfasser es nicht so nennt — so klingt, als ob sie von jemandem herrührte, welche noch keine dergleichen gesehen hat.

In quantitativer Hinsicht hat der Herr Verfasser meistens das richtige Maß des Stoffes ausgewählt. Die mikroskopischen Untersuchungen aus dem Pflanzen- und Thierreiche hätten unbeschadet fortbleiben können, ebenso die Dampfmaschine in ihrer unvollkommenen Gestalt u. dgl. Hierdurch würde, ohne den Umfang des Werkes zu vergrößern, Raum für die Erledigung mancher Frage gewonnen worden sein, welche gewiß viele der Leser, für die das Buch bestimmt ist, aufwerfen werden. So fehlt S. 504 das Nähere über die einzelnen Tonarten. Von der chromatischen Tonleiter findet sich gar nichts. Auf S. 515 ist nicht angegeben, bei welchen Tönen gestopft werden muß. Ebenso erfährt man nichts von den Klapphörnern. Auch das Innere des Ohres ist zu unvollständig beschrieben.

Auf S. 521 war für das Abstecken gerader Linien eine passende Stelle. Statt der Ermittlung der Höhe eines Gegenstandes aus der Schattenlänge wäre es wohl zweckmäßiger gewesen, das Verfahren zum Auffinden der Mittagslinie anzugeben. Die Partie vom Schatten (S. 525) würde überdies an Klarheit gewonnen haben, wenn der Begriff des Schlagshattens eingeführt worden wäre.

In § 347 hätte auch Wärmeerregung durch Elektrizität angeführt sein sollen. Indessen dieß bleibt in allen physikalischen Lehrbüchern unerwähnt, und so pflanzt sich diese Unterlassungssünde unbewußt fort.

Bei den sphärischen Spiegeln und Gläsern finden wir nirgends eine Andeutung, daß die hier aufgestellten Gesetze nur Gültigkeit haben für möglichst kleine Stücke von möglichst großen Kugeln. Der Nachweis würde nicht schwer gewesen sein, und dann hätte auch die Brennlinie, die man so oft zu beobachten Gelegenheit hat, Erledigung gefunden.

Auf S. 570 war eine Stelle für die abgeplattete Gestalt des aufgehenden Mondes.

Nach § 311 fehlt die Brechung in einem Prisma. Die Erläuterung der Wirkung sphärischer Gläser wäre dadurch wesentlich gefördert worden, abgesehen davon, daß auch auf S. 617 bei den Farben das Prisma gebraucht wird, wo man das Nähere über den Durchgang des Lichtstrahles durch dasselbe vergeblich sucht.

Die Erklärungen sind — vielleicht plangemäß — oft nicht erschöpfend. Wir führen nur an: die Wirkung des Platinaschwammes bei der Platinasfeuermaschine, den Rückstand nach der Entladung einer elektrischen Flasche, den Regenbogen. Bei dem letztern ist namentlich nicht gesagt, daß an jeder Stelle, an welcher der Lichtstrahl die Oberfläche des Wassertropfens bricht, Spiegelung und Brechung zugleich stattfindet, was indessen durchaus hervorzuheben war, wenn klar werden sollte, daß (S. 631) das Licht an Stärke abnimmt. Die Erklärung des holländischen Fernrohrs fehlt ganz.

Die Geschichte der Fernröhre (S. 600) ist in ihrer hier gegebenen Darstellung unrichtig. (Vergl. Wilde, Geschichte der Optik, Theil I, S. 138—172, oder das physikalische Lexikon von Marbach, zweite Auflage, Art. Fernrohr S. 97—100.) Ebenso ist die Geschichte der Thermometer unvollständig, indem von Amontons Verbesserungen des Drebbel'schen Thermometers nichts gesagt ist; auch über Fahrenheit sind die Angaben nicht genau.

Die Temperatur des Meeres in der Tiefe (S. 661) wird anders als durch die Taucherglocke ermittelt, mit der man überhaupt nicht in bedeutende Tiefen hinabsteigt.

Die Wasserheizung (S. 668) ist insofern unrichtig angegeben, als die Seitenröhren nicht von der aufsteigenden Hauptröhre ausgehen, sondern von der abwärts führenden.

Daß man (S. 656) im Sommer Flüssigkeiten nicht nach dem Maße, sondern nach dem Gewichte kaufen soll, ist wohl nur ein verschlatter Ausdruck. Man hat ja doch nur den Preis nach den Verhältnissen zu bestimmen. Ebenso steht es wohl mit den gewaltigen Röhren des Newton'schen Spiegelteleskopes; denn es gibt deren sehr kurze.

Zur Genugthuung gereicht es uns, daß hier der Papinische Topf nicht mehr, wie in den Grundzügen des Herrn Verfassers, Papinianiſcher heißt.

Die Ausführung der Zeichnungen hätte im Allgemeinen besser sein können.

Dr. F. E m s m a n n.

Anfangsgründe der Physik für den Unterricht in den oberen Classen der Gymnasien und Realschulen, so wie zur Selbstbelehrung von Karl R o p p e, Professor und Oberlehrer am königlich preussischen Gymnasium zu Soest. Mit 236 in den Text eingedruckten Holzschnitten und einer Karte. Vierte verbesserte Auflage. Essen, Druck und Verlag von G. D. Vödeker. 1853. 8°. VIII u. 479 S.

Die so schnelle Aufeinanderfolge neuer Auflagen — 1853 bereits die vierte seit dem Erscheinen der ersten im Jahre 1847 — ist wohl der schlagendste Beweis von der anerkannten Brauchbarkeit des vorliegenden Werkes. Eine Empfehlung erscheint daher nicht mehr nöthig und begnügen wir uns daher anzuerkennen, daß durch nicht unerhebliche Vermehrungen und mehrfache zweckmäßige Abänderungen der Herr Verfasser bemüht gewesen ist, das Buch noch mehr zu vervollkommen.

Ungeachtet unsere frühere Bemerkung wegen der richtigen Erklärung der Passatwinde durch Hadley und nicht durch Halley bis jetzt von dem Herrn Verfasser nicht berücksichtigt worden ist, können wir uns von derartigen Bemerkungen nicht zurückschrecken lassen. Deshalb führen wir diesmal an, daß das auf S. 251 zur Sprache gebrachte Princip, nach welchem Page in Amerika eine elektrische Locomotive construirt hat, erst auf S. 263 seine Begründung findet in dem dort aufgeführten Hoggendorf'schen Versuche. Ebenso erlauben wir uns zu § 144 zu bemerken, daß die Wollaston'sche Säule jetzt noch bei dem Sprengen der Minen in der bequemern Einrichtung mit einem einzigen Säurebehälter im Gebrauch ist und in dieser Form wohl einer Erwähnung werth

wäre; vergl. Figurentafeln zur Physik von Lauteschläger Heft VI, Fig. 161 a, b, c.

Dr. F. E m s m a n n.

Lehrbuch der Naturlehre für Volksschullehrer, zum Gebrauche an Seminarien und zum Selbstunterricht von Dr. W. Erler, Lehrer am königl. Seminar für Stadtschulen zu Berlin. Mit 170 Holzschnitten. Berlin, Dümmler's Verlagsbuchhandlung. 1853. 8°. X u. 288 S.

Referent ist bei Anzeige dieses Lehrbuchs der Naturlehre in der seltenen Lage, nur den Herrn Verfasser sprechen lassen zu können. Das Buch ist zunächst hervorgegangen durch den Unterricht, welchen derselbe an dem Seminare für Stadtschulen zu Berlin erteilt, und nicht leicht dürfte für dergleichen Anstalten sowohl in Betreff der Behandlung als in Betreff der Auswahl des Stoffes ein zweckmäßigeres gefunden werden.

Mit den auch von uns in der pädagogischen Revue (Bd. XXVIII und XXXIII) anerkannten Grundsätzen, welche Herr Erler in seiner „Physik in der Volksschule“ ausgesprochen hat, hat der Herr Verfasser schon früher seine Uebereinstimmung erklärt, und die vorliegende Schrift beweist, daß es für ihn nicht erst dieser Anregung bedurft haben kann, nach diesen Grundsätzen seinen Unterricht einzurichten.

Bei Abfassung dieses Lehrbuchs sind zunächst folgende zwei Hauptpunkte leitend gewesen und mit besonderm Glück und Geschick durchgeführt:

1. Lehren von rein wissenschaftlichem Interesse, Theorieen, Hypothesen gehören nicht in Lehrbücher, die nach ihrer ganzen Einrichtung nicht für Physiker von Fach bestimmt sind; dagegen ist eine ausführliche Betrachtung der uns im täglichen Leben fortwährend begegnenden Erscheinungen oder allgemein bekannten Instrumente, deren Wirkung auf physikalischen Gesetzen beruht, aufzunehmen.

2. Die Gesetze sind durch möglichst einfache Versuche, die ohne kostspielige Apparate angestellt werden können, zur Anschauung zu bringen, damit dem Schüler nicht bloß der durch große Apparate oft verdeckte Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung erleichtert werde, sondern sie auch zur lebhafteren Theilnahme am Unterrichtsgegenstande in und außer der Schule angeregt werden, indem sie selbst im Stande sind, diese Versuche durch überall zugängliche Hülfsmittel zu wiederholen.

Wir haben hierzu nur hinzuzufügen, daß geschichtliche Bemerkungen den Werth des Buches noch erhöhen. Noch mehr ist dieß der Fall durch

die Erzählung davon, wie wahrheitsuchende Männer sich liebevoll in die Natur versenkt, ihren Gesetzen nachgeforscht und, wenn es galt, muthig die gefundene Wahrheit ausgesprochen haben. Daß dagegen der Herr Verfasser sich aller moralischen und religiösen Betrachtungen enthalten hat, können wir nur billigen, wie wir denn schon mehrfach in der Revue uns in diesem Sinne ausgesprochen haben.

Da Referent überzeugt ist, daß dieses Lehrbuch der Naturlehre sich recht viele Freunde erwerben wird, so erlauben wir uns für den Fall einer neuen Auflage einige wohlgemeinte Bemerkungen.

Auf S. 7 fehlt beim Segeln des Schiffes die zweite Zerlegung, um die in der Richtung des Rieles wirksame Kraft zu finden. Daß die Aufgabe hier nicht vollständig gelöst ist, hat der Herr Verfasser selbst gefühlt, da er sagt: „freilich wird das Schiff nicht in der gewünschten Richtung getrieben, aber doch so, daß es sich seinem Ziele nähert“. Referent verweist auf seine „physikalischen Aufgaben, Leipzig 1852“. Dritte Aufgabe, S. 21, wo auch die günstigste Stellung des Segels angegeben ist.

Daß, wie es S. 13 heißt, ein Schießgewehr jederzeit auf einen Ort gerichtet werden müsse, der höher liegt als der Gegenstand, den man treffen will, ist nicht richtig, da es auf die Entfernung des Kernschusses ankommt.

Bei dem Heberbarometer (S. 70) ist angegeben, daß beide Röhren mit Scalen versehen sein müssen. Eine Scala, aber freilich eine verschiebbare, leistet dasselbe, oder auch eine feste Scala mit verschiebbarer Barometerrohre.

Daß wir auch hier auf die irrthümliche Angabe stoßen (S. 76), daß das Saugventil der Wasserpumpe durch die zusammengedrückte Luft geschlossen werde, hat uns gewundert. Ebenso die Angabe, daß das Saugventil nicht höher als 33' liegen dürfe, was doch auf das Kolbenventil zu beziehen ist.

Fig. 76 ist zu colossal.

Daß bei der Bildung der Kohlensäure (S. 95) sich wasserhaltiger schwefelsaurer Kalk bildet, haben wir bereits bei Gröger's Schule der Physik erinnert.

Ueber die Inclinationsnadel (S. 134) fehlt die Angabe der genauern Construction.

Der elektrische Fundamentalversuch (S. 136) läßt sich in der hier angegebenen Weise nicht in allen Beziehungen ausführen, namentlich nicht, wenn b oder a elektrisch gemacht wird, denn b stößt auch an den Wirnfasden.

Die Brechung des Lichtes im Prisma hätte wohl auch auf S. 206 eine Stelle finden sollen.

Die Reigung der Magnetnadel ist 1543 von Hartmann entdeckt (vergl. Dove's Repert. der Physik II, S. 129) und nicht von Norman 1576.

Die Südsee-Expedition machte Capit. James Clarke Ross 1841, der seinen Onkel 1831 auf der Nordpol-Expedition begleitete.

Dr. F. Emémann.

VII.

Dr. G. F. v. Schubart, Spiegel der Natur. Ein Lesebuch zur Belehrung und Unterhaltung. Zweite, neu bearbeitete und verbesserte Auflage. Erlangen, Palm XX u. 473 S.

Wir haben dieß vortreffliche Buch unter VII gestellt, um es gleich zu unterscheiden von den Lesebüchern, welche weniger verfaßt als herausgegeben werden und auch nur Anthologien sein wollen. Das vorliegende Werk ist Original und wir werden oft genug in andern Lesebüchern einzelne Stücke desselben als alte Bekannte wieder antreffen, denn es bietet für die mittlern, ja obern Classen höherer Schulen durchweg verwendbares Material. Wenn unserer Leser es in seiner ersten Auflage noch unbekannt geblieben sein sollte, den können wir über das, was er in ihm zu suchen hat und finden wird, nicht besser als mit folgenden Worten aus der Vorrede belehren: „Der Verf. wollte seine Leser nicht allein zur Betrachtung der einflußreichen Erfindungen der neuern und neuesten Zeit hinführen, welche ein Gespräch des Tages bilden, sondern zugleich ihre Blicke auf den gemeinsamen Stamm eines wissenschaftlichen Erkennens hinleiten, auf dem jene Früchte wuchsen, ja auf den Boden, in welchem der Stamm wurzelt, auf die Sonne, deren Strahlen von oben her seine Säfte beleben.“ Wollten wir den Inhalt des Buches nur nach seinen vier Hauptabschnitten (der Antrieb zum Leben und zum Erkennen, der äußerste Vorhof des natürlichen Erkennens, das Gebiet der kosmischen Erscheinungen, das Leben der organischen Natur) angeben, so würde das dürre Schema den Reichthum des Stoffes nicht ahnen lassen, eine speciellere Angabe aber würde den uns bemessenen Raum überschreiten. Wir müssen uns also mit dem Wunsche begnügen, daß man von dem Buche selbst Kenntniß nehmen möge.

VIII.

Dr. H. Fimm, Oberlehrer am G. in Parchim, Liederbuch für Turner. Vierte verbesserte Auflage. Wismar, Hinckorff.

Die eine Ausgabe dieser Sammlung enthält nur die Texte, die andere auch die Melodien. Nach unserer Ansicht bietet sie zu viel Lieder. Eine große Anzahl mag wohl nie auf einem Turnplatze oder auf einer Turnfahrt gesungen sein. Es ist überhaupt eine eigene Sache mit den Liedern, welche aus dem Buche und nicht auswendig gesungen werden, und deren mag wohl eine noch größere Anzahl in dem Buche stehen. — Der Verf. hat mit Recht unter den eigentlichen Turnliedern eine Eichtung vorgenommen, d. h. unter den Liedern, welche das Turnen als solches besingen. Die Jugend reflectirt wohl auf dem Turnplatze am wenigsten über ihr Thun und gar nicht über den heilsamen Einfluß des Turnens. Sehr ansprechend ist der Abschnitt „Scherz- und Spottlieder“. Vermißt haben wir Canons.

Dr. Hauschild, Ueber den sogenannten rhythmischen Choral. Mühlhausen i. G., Rißler. 33 S.

Ein Vortrag in der Baseler Predigergesellschaft, der nicht nur die Schwierigkeiten klar herausstellt, welche es haben würde, zu der mittelalterlichen, willkürlichen Rhythmik zurückzukehren aus dem neueren streng geregelten Tact, sondern der auch historisch und philosophisch nachweist, daß der sogenannte rhythmische Choral eine künstlerisch unvollkommnere Gestalt des Gemeindegesangs ist, als der gegenwärtige cantus firmus, daß endlich die ältere Choralform keineswegs enger sich dem Gedanken des Textes anschmiegt, als die neuere tactisch gegliederte. Wir wünschen dem Vortrag recht viele Leser, weil wir glauben, daß er manchen zur Besinnung bringen kann, der sich jetzt von einer Phrase oder von einem Stichwort blenden läßt.

IX.

Revision der Litteratur für den Religionsunterricht.

Von E. G. Scheibert.

(Fortsetzung. *)

Obere Stufe des Religionsunterrichtes.

III. Religionslehre.

53. Lehrbuch der Religion für die obern Classen protestantischer hoher Schulen von Ludw. Ad. Petri, Doctor der Theologie und Pastor in Hannover. Dritte, mit den 3 ökumenischen und dem augsbургischen Bekenntnisse vermehrte Auflage. Hannover 1850. Hahn'sche Hofbuchhandlung.

Siehe Päd. Revue XXVII, 341. Dieß Buch dürfte dem, was uns über ein Lehrbuch für die erste Classe eines Gymnasiums als Ideal vor-schwebt, am nächsten kommen.

54. Leitfaden zum christlichen Religionsunterrichte an höhern Gymnasien und Bildungs-anstalten von Dr. R. R. Hagenbach, Prof. der Theologie in Basel. Zweite, mit einem Abriß der Kirchengeschichte vermehrte Auflage. Leipzig, bei Fitzel 1853. 255 S.

Die Oekonomie des Buches ist folgende: S. 1—12 Religion; S. 12—23 die Offenbarung; S. 23—35 die heilige Schrift im Allgemeinen; S. 35—133 Inhalt und Bedeutung der biblischen Bücher; S. 133 bis 183 die Kirche, ihre Geschichte und ihre Bekenntnisse; S. 183—253 die christliche Glaubens- und Sittenlehre, (nach Schrift, Kirche und dem Bewußtsein der Gegenwart), Lehre von Gott, Deismus und Pantheismus, Lehre vom Menschen, natürliches Verderben, Lehre von Christo und seinem Heil, die Dreieinigkeit, die Heilsordnung (christliche Sittenlehre, Kirche, Gnadenmittel), die Hoffnungen und Verheißungen des Christenthums.

Entschieden sind das alle die Begriffe, die in einem abschließenden Religionsunterrichte in den höhern Schulen vorkommen müssen. Es ist schon recht, daß der Herr Verf. nicht aus Princip zur Aufnahme eines Abrißes der Kirchengeschichte geschritten ist, sondern sich nur hat bewegen lassen. Er hat darin Recht, daß vieles aus der Kirchengeschichte der Profangeschichte anheim fallen muß, und wir sagen, wenn es sich das selbst nicht finden sollte, so fordere man es von ihr, und man wird der Profangeschichte damit keinen schlechten Dienst gethan haben.

* Vgl. Pädag. Revue XXXVII, S. 215.

Dem Herrn Verf. scheint, ohne daß er es bestimmt ausgesprochen hat, die Idee vorgeschwebt zu haben, alle, den Schülern auf dem ganzen Unterrichtswege bekannt und geläufig gewordenen, vielleicht aber nur vereinzelt zur Erörterung gekommenen Begriffe des Religionsunterrichtes zu einem übersichtlichen Systeme zusammen zu ordnen und sie der auf dieser Bildungsstufe vorauszusetzenden Begriffswelt gemäß und der hier vorhandenen geistigen wie wissenschaftlichen Kraft entsprechend zu fassen. Das kann und muß entschieden die schließliche Aufgabe des Religionsunterrichtes in der Prima dieser höhern Lehranstalten sein. Auch darin hat der Herr Verf., nach der Anlage seines Buches zu urtheilen, vollkommen Recht, daß er eigentlich nicht mehr neues Material aus der Bibel für das Gedächtniß herbeischafft, sondern das vorhandene nur nach den obigen Ideen verarbeitet und nur sofern neues herbeizieht, als es zur Erweiterung oder zur Veranschaulichung oder auch zum tiefern Eindringen führt. Daß derselbe seinen Schülern mit einem entschieden positiven Inhalt der christlichen Lehre vortritt, und sorgfältig scheidet, was der wissenschaftlichen Vermittelung angehört, das zeugt von einem reichen didaktischen Tacte, der nicht stark genug betont werden kann, da er so selten sich findet.

So hätten wir denn hier ein Buch, was allen Anforderungen entspräche, und dürften es demnach nur nehmen, um darnach zu unterrichten. Bewiß wird ein Unterricht in dem Geiste dieses Buches vielen Segen stiften, und doch würden wir anstehen, selbiges zu Grunde zu legen. Zunächst enthält es des Stoffes so viel, der Andeutungen zu Unterweisungen und Erweiterungen und Erklärungen so viele, daß nicht nur in sehr in theologicis bewandeter Lehrer, sondern auch eine geraume Zeit dazu gehört, solchen Stoff in dem hier angedeuteten Sinne mit den Schülern durcharbeiten, und über diese Zeit geht der Zusammenhang der Lehren, der erstrebt wird, verloren. Dem Schüler unserer Schulen, der lauter Abhandlungen, allwöchentlich eine oder einige oder mehrere breibt und zwar immer in sich abgeschlossene, der gewohnt ist, auf seinem ganzen Arbeitsfelde lauter einzelne Beeten zu bestellen, die kaum durch Fußsteige verbunden sind, der darum mit jedem durchgearbeiteten Einzelthema wie mit jeder Schulaufgabe nach der Abgabe an den Lehrer der nach abgelegter Rechenschaft in der Classe sich mit demselben innerlich abgefunden hat, um für eine neue Aufgabe Feder und Geist zu rüsten: solchem Schüler unserer Schulen verwandelt sich alles in lauter vereinzelte Themata und lauter getrennte Vorstellungen und Vorstellungsaufgaben, und der Zweck des Unterrichtes ist auch hier verfehlt, wenn nicht die näher aneinander gelegte Begriffslage ihm dargeboten wird. Daß

es so ist, wird der verehrte Herr Verf. gewiß oft beim Unterrichte wahrgenommen haben; es ist das unsern Schülern eingeimpft, und der Religionsunterricht darf nicht Voraussetzungen an den Geist machen, denen im Schülergeiste unserer heutigen Schüler nach dem heutigen Unterrichtsgange nicht entsprochen werden kann. Es bleibt für einen fruchtbaren Unterricht in der Prima nichts anderes übrig, als alles dasjenige, was auf den frühern Unterrichtsstufen nur einigermaßen hat erledigt werden können, was nicht ganz unerlässlich für die Einsicht in den Zusammenhang der Heilswahrheiten gehört, was nur irgend episodisch erscheinen und die Ideenfolge stören oder den Ideengang nur irgend weiter verbreitern könnte, gänzlich bei Seite liegen zu lassen, um nur zunächst den einen Hauptzweck der Sammlung zu erreichen. Dürfte es erlaubt sein, hier unsere Erfahrung auszusprechen, so haben wir diesen Zweck noch bisher immer am besten erreicht bei einer Erklärung des Römerbriefes. Man hat in ihm einen Gedankensaden, wie man ihn im lutherischen Katechismus für die Summa der christlichen Lehre hat, und die Paulinische Sprache, seine Anspielungen, Bezugnahmen bieten Nöthigung wie ungesuchte Gelegenheit zur Besprechung aller der wichtigen Begriffe, welche auch der Herr Verf. abzuhandeln für nöthig erachtet. Der Dankengang des Briefes ist der dunkle Faden, der für die Schüler aufgehellet werden muß, und das Aufsuchen dieses Fadens lehrt sie eben einen solchen Gedankenzusammenhang gewinnen. So wird denn allerdings die Betrachtung der einzelnen biblischen Bücher weggelassen, die auch in der vorigen Classe gemacht sein kann; es wird eine äußere Kirchengeschichte weggelassen, für die wir mit dem Herrn Verf. keinen rechten Platz in der Schule finden können; es werden die an die Schöpfung Gottes angeknüpften Untersuchungen über seine Eigenschaften oder gar über sein Dasein bei Seite liegen bleiben, da sie an andern Stellen des Unterrichtes hinlänglich Berücksichtigung gefunden haben und zu einer wirklich tiefern Fassung auch der Primaner noch nicht reif ist. Ist nun so das Feld wesentlich verengt, dann bleibt dem Lehrer Raum, Rücksicht zu nehmen auf die platten Zweifel des platten gemeinen Menschenverstandes, was durchaus nicht verabsäumt werden darf, um den Verstand mit seinen eigenen Waffen aus dem Felde zu schlagen. Die Schule muß hier der Dolk der sogenannten vernunftmäßigen Auffassung des Christenthums, wir meinen der ganz unvernünftigen, auf die Brust setzen und darauf wirken, daß es auch heißt, „darum werden euere Kinder euere Richter sein“. Nicht gegen wissenschaftliche Richtungen, die die Schule nicht kennen, gilt der Kampf.

Doch kehren wir zum Buche selbst zurück, um dem verehrten Herrn

Verfasser wenigstens den Beweis zu liefern, daß nicht ein oberhiniges Ansehen uns hier eine Veranlassung zu solchen Excursen gegeben hat. Können wir uns weder nach Maßgabe unserer Kraft, noch nach dem Zwecke dieser Anzeige, noch nach dem uns zugestandenen Raum mit dem Herrn Verfasser auf einen Austausch unserer Ansichten hier einlassen, so wolle er doch freundlich einige Antithesen aufnehmen. In wie weit unsere Ansicht von der seinen abweicht, das wird sich aus unserer Darstellungsform auch für unsere Leser ersichtlich machen lassen. Die Religion hat es nicht mit den einzelnen Seelenvermögen oder einzelnen Seelenthätigkeiten zu thun, denn das sind doch sehr fraglich gewordene Vermögen. Religion als Object der Kirche, der Lehre ist die Begriffsfassung, welche der Mensch oder die Gemeinde über Gott, göttliche Dinge und das Verhältniß des Menschen zu Gott hat; subjectiv gefaßt, ist sie die Vorstellungswelt, welche das Subject über jene Dinge hat; als Religiosität ist sie ein bestimmter Zustand dieser Vorstellungen in dem Subjecte, sie wird Frömmigkeit, wenn diese Vorstellungen lebendig genug und stark genug sind, um den Willen zu bestimmen, in welchem Falle in der Bibel statt Geist gewöhnlich Herz gesagt wird. Will man und muß man Verstand und Vernunft, wie Seele und Geist, scheiden, dann ist die Vernunft der Gotteshauch, der Gottesodem, den Gott im Menschen in seine Nase blies, der göttliche Funke im Menschen, mit dem wir Gott ahnen, glauben, verstehen, erkennen, d. h. mit dem wir uns zu Gott erheben, durch den wir Gott zu uns herabziehen. Der Verstand hat mit diesem Gebiete des Glaubens nichts zu thun, er glaubt nicht, sondern urtheilt, vergleicht zwischen bestimmten, begrenzten, begriffenen Vorstellungen, schließt. Dieß die Sonderung der beiden Gebiete. Soll nun die Religion zugleich Ethik sein, d. h. soll der Wille durch die Vorstellungen des Geistes bestimmt werden, so wird nun der Glaubensinhalt oder gleichsam die Vernunft in das Reich des Verstandes gezogen und fällt so das Gebiet des Glaubens in das Gebiet der Erkenntniß. Wohl gibt es eine Ethik, die sich ganz aus den endlichen Begriffen für diese endlichen Verhältnisse aufbaut und die von dem Glaubensinhalte nichts weiß, die selbst bis zur Darstellung eines Gottesdienstes und einer Religionsgemeinschaft sich erheben kann, die auch nur hier ins Gebiet der Glaubensideen hinein zu reichen.

Mit diesen Bemerkungen haben wir unsere vom Herrn Verfasser abweichenden Ansichten aussprechen wollen in Beziehung auf die wesentlichen und durchgreifenden Begriffe. In der Definition einzelner Begriffe, wenn sie in solches Buch hinein gehört, dürften wir auch mit dem Herrn Verfasser nicht einverstanden sein. Doch das sind Nebendinge, wollen

wir statt dessen lieber sagen, daß das Buch allen denen Lehrern dringend empfohlen werden kann, welche in der Prima eines Gymnasiums noch einen so umfangreichen Religionsunterricht für's Abiturientenexamen treiben müssen.

Einen bestimmten Tadel müssen wir aber doch aussprechen, das ist, daß der Herr Verfasser Glaubens- und Sittenlehre nach Schrift, Kirche und dem Bewußtsein der Gegenwart vortragen will. Wo ist, wer ist die Gegenwart, deren Bewußtsein ein gültiges ist? Das ist ein Standpunct einer bestimmten Theologie, und der hat keine Auctorität und gehört nicht in eine Schule. Die Schule hat zu lernen und zu begreifen, was da ist, nicht was da wird, noch weniger, was der und jener meint. In der Schule gibt es kein so und so verstehen, kein so und so auffassen, sondern was noch nicht zu verstehen ist, das ist zu glauben.

55. Lehrbuch der Religion und der Geschichte der christlichen Kirche für die oberen Classen evangelischer Gymnasien und anderer höherer Bildungsanstalten. Von Dr. Heinrich Palmer, Licentiat der Theologie etc. Erster Theil: die christliche Glaubens- und Sittenlehre. Zweite Auflage. Darmstadt, Jonghans 1848. Zweiter Theil: Einleitung in die heilige Schrift und Geschichte der christlichen Kirche. Zweite Auflage. Darmstadt 1853 bei Jonghans.

Der Herr Verf. sagt in der Vorrede unverholen, er habe seinen theologischen Standpunct seit 1842, wo die erste Auflage erschienen, nach der positiven Seite des Christenthums hin verändert, und ist der Meinung, daß auch die Freunde seines Buches und diejenigen, welche es in den Schulen gebraucht hätten, wohl mit der Entwicklung der Theologie auch eine solche Veränderung ihres theologischen Standpunctes gewonnen haben dürften und das Buch nun auch in dieser verbesserten Gestalt gebrauchen würden. Immer aber bleibe er ein Feind der Extreme und wolle darum auch, wenn es nicht anders sein könnte, den Vorwurf eines vermittelnden Theologen hinnehmen. Referent darf versichern, daß das Buch durch den veränderten Standpunct nur gewonnen hat, kann aber seine Verwunderung darüber nicht zurückhalten, daß in dem oben angezeigten und im Jahr 1852 erschienenen Buche für die mittleren Classen diese Veränderung des Standpunctes nicht so entschieden hervorgetreten ist. In jenem Buche heißt es § 109: „durch seinen Tod und seine Auferstehung hat er (Christus) bekräftigt, was er gelehrt“. Dabei umfaßt das Capitel von der Erlösung nur 6 Paragraphen. Hier heißt es § 155: „Hat Gott seinen eingebornen Sohn Mensch werden lassen und ihn hingegeben in den blutigen Tod zum Heile der Welt, so stellt dieser Tod auf das deutlichste dar, wie die göttliche Ge-

tigkeit aufgehoben ist in der göttlichen Liebe, und erweckt den zuver-
 trauen, daß Gottes Gnade uns mit Jesu Christo Alles
 nken werde. So hat er durch den Tod Jesu Christi sich selbst
 n u g t h u u n g geleistet, indem er seine Liebe ganz offenbarte, auch
 die Menschen seine Gerechtigkeit mit der Liebe versöhnte. Christus
 hat die Menschen mit dem Allheiligen versöhnt, d. h. er hat
 ihnen Vertrauen und Liebe zu ihm erweckt, ihnen kräftigen Antrieb
 Muth zur Bekehrung gegeben und den Weg zur Gemeinschaft mit
 it wieder gezeigt." Das sind, wie es auch uns scheinen will, ziemlich
 it aus einander liegende Standpuncte, die der Herr Verf. zu derselben
 it einzunehmen scheint. Doch mögen Andere darüber rechten.

Der Herr Verf. nimmt folgenden Gang des Vortrags: Vorberei-
 ng zur religiösen Erkenntniß (eine etwas unklare Ueberschrift), und
 gt darunter vor von der menschlichen Seele und ihren Vermögen,
 n der Religion und ihren Erscheinungsformen, von der Offenbarung
 Allgemeinen und in der Geschichte und deren Quelle. Dann folgt
 e Glaubenslehre, von Gott, von der Erlösung, von der Heiligung.
 ann folgt die Sittenlehre, geschieden in allgemeine und besondere.

Referent würde für seine Person das Buch nicht beim Religions-
 unterricht brauchen können. Es enthält ihm zu viel Text, läßt dem
 Lehrer eben nicht viel mehr übrig, als sich noch phrasenartig breiter zu
 gehen. Selbst in den Anmerkungen ist nicht ein Feld für tieferes Ein-
 sehen von Seiten des Lehrers gelassen, sondern alles Mögliche immer
 anz vollständig dargelegt. Es scheint ihm fast kein anderer Gebrauch
 s Buches möglich, wenn es die Schüler in Händen haben, als daß
 denselben eine Reihe von Paragraphen aufgibt zum Durchlesen und
 n dann in der Stunde zu prüfen, ob sie selbige gelesen und verstan-
 n hätten. Solches Thun möchte doch wenigen Lehrern zusagen und
 rste auch den Religionsstunden wenig Interesse verleihen. War nicht
 ante er den Abschnitt über die menschliche Seele behandeln, wie er
 an auch entschieden nicht in den Religionsunterricht gehört. Was
 ein gehört, das ist $\eta\ \psi\upsilon\chi\eta$ und $\tau\omicron\ \pi\nu\epsilon\upsilon\mu\alpha$ im Sinne der biblischen
 fassung und Sonderung dieser beiden Begriffe. Eben so wenig kann
 sich damit befreunden, nach der Glaubenslehre noch eine besondere
 itenlehre vorzutragen. Nach dieser gibt es nur noch eine Heilsordnung
 Sinne des Erlösungswerkes. Soll noch in der obern Classe eines
 gymnasiums eine gesonderte Sittenlehre vorgetragen werden, so dürfte
 nur entweder eine ganz biblische oder eine, wie man zu sagen pflegt,
 z philosophische sein. Dieß Gemisch nun von Christenthum und
 Philosophie, wie es ein denkender Katechumene verträgt, dieß widert

den Primaner eines Gymnasiums an. Er will den Zusammenhang der Lehren erkennen und wenn möglich aus Einem Principe heraus entwickelt sehen. Doch davon abgesehen, so würde sich Referent nie entschließen können, in der Prima eine Sittenlehre noch vorzutragen, da gibt es ein besseres Thun. Doch wodurch das Buch für einen Unterricht nach unserm Sinne wenig brauchbar erscheint, das ist die überall vermittelnde Sprache, so daß der Schüler eben doch nicht weiß, was nun das Richtige sei. Das kommt aber daher, daß die Herren Verf. solcher Bücher immer Ansichten anderer Männer, Schulen, Zeiten u. im Auge haben, wovon ihre Schüler doch eigentlich nichts wissen, und daß mit ihrem Hinblicken nach solchen Ansichten und mit ihrem Vermitteln für den Schüler ein schielender Blick heraus kommt, der nicht der Sache gerade in's Antlitz zu schauen scheint und sie daher nur gar zu leicht verwirrt. Der heutige Unterricht hat besonders die Aufgabe, die Ansicht fest und das Herz gewiß zu machen. Was in der Schule zu bekämpfen und zu besiegen ist, das ist der grobe Zweifel des ganz gemeinen und plumpen Menschenverstandes, der als Bodensatz des Rationalismus zurück geblieben ist und der wie übergeschwemmter Kiebel nur einer tiefer und durch ihn hindurch gehenden Wurzel der religiösen Erkenntniß eine Nahrung gestattet. In der Schule, so steht es nun einmal, werden die Lehrer noch lange hin die oppositionelle Stellung gegen das flache Râsonniren des ästhetischen Unglaubens zu kämpfen haben, was in Haus und Schule mehr oder minder genährt wird. Darum wird ein Schulbuch direct und mit festem und unverwandten Blicke auf das Ziel hinsteuern müssen, um in dieser Sicherheit mit Zuversicht den angedeuteten Feind aus dem Felde zu schlagen.

Auf das Einzelne einzugehen, gestattet der Raum nicht, nur müßten wir dem Buche gerne die Citate aus heidnischen Schriftstellern entlassen, denn wenn auch noch der Religionsunterricht sich in's Heidenthum versteigen will, wo wollen wir denn die Christen wieder herauf finden? Auch wünschten wir aus der Sittenlehre manche Trivialitäten hinweg, als da sind Wohlstandigkeit, Höflichkeit, Erwerbsamkeit, Wirthschaftlichkeit, Sparsamkeit, Schwaghastigkeit u. Doch ließe sich das noch immerhin überschlagen, wenn nur nicht durch die ganze Sittenlehre das Gewebe von den Seelenvermögen sich hindurch zöge.

Was nun den zweiten Theil, die Kirchengeschichte, anbelangt, so enthält sie im Gegensatz zum ersten Theile so viel Stoff zu Ausführungen für den Lehrer, daß er ihn in der Schule fast gar nicht zu überwinden können. Da werden so viel Völker, Secten, Namen genannt, daß man den Schüler damit erdrückt, und wenn man sich fragt,

zu dem Schüler dieß Wissen dienen soll, so erhält man keine andere Antwort als: eine Reihe von Namen und Thatfachen aus der Kirchengeschichte zu wissen. So hat es denn natürlich kommen müssen, daß die wichtigsten und für den Schüler allein bedeutsamen Streitigkeiten über den Lehrbegriff in der Kirche nicht die ausgedehnte Rücksicht gefunden haben, die man ihnen wünschen muß. Hier würden wir für ein Gymnasium die Belegstellen aus den Kirchenvätern originaliter beigegeben haben. Doch wie Kirchengeschichte in einer Prima eines Gymnasiums lehren sei, wenn sie nun einmal Gegenstand des Unterrichtes sein soll, das nachzuweisen, sei für ein anderes Mal vorbehalten.

Lehrbuch der heiligen Geschichte. Ein Wegweiser zum Verständniß des göttlichen Heilsplanes nach seiner geschichtlichen Entwicklung von Joh. Heinrich Kurf. Sechste verbesserte Auflage. Königsberg 1853 bei Gräfe und Unzer.

Das Buch ist ein wahrer Wegweiser und muß von Jedem gelesen und studirt werden, der sich mit dem Stande der theologischen Wissenschaft, so weit er von dem Gebildeten auch erstiegen werden kann, beizutheilen macht. Das Buch sollte jeder Religionslehrer, an welcher Schule er auch arbeite, ob an hoher oder niedriger, lesen und studiren. Die Gedanken dieses Buches müssen in dem Religionsunterrichte einer jeden Schule, sei sie Volksschule oder Gymnasium, entweder in solcher Berücksichtigung wie hier, oder doch an gelegentlichen Stellen vorkommen. Die gelehrten Theologen vielleicht hier und dort eine andere Auffassung im Einzelnen haben und solche auch vorgetragen haben; in einfacherer Sprache, in züchtigerer Weglassung alles oratorischen oder sonstigen Beiwerkes, in bewußterer Unterordnung unter die Thatfachen der Offenbarung, in klarerer Begriffsfassung des Heilsplanes weiß ich kein Buch über dieses zu stellen. Doch da die Revue früher schon eine Anzeige gebracht hat (Bd. XXXIII, S. 310), so möge hier noch ein Zeugniß der Erfahrung für die Schulmänner stehen. Es ist nämlich in der Obersecunda der Friedrich-Wilhelmsschule in Stettin nach diesem Buche der Religionsunterricht erteilt worden, und Lehrer und Schüler auf dieser Bildungsstufe haben in dieser Form des Religionsunterrichtes volle Befriedigung gefunden. Dabei haben die Schüler das Buch nicht in Händen gehabt, sondern sie mußten aus der Bibel das Material sich erlesen und es in der Classe vortragen (freie Unterrichtsform). Aber noch mehr: Es muß versichert werden, daß diese so unterrichteten Secundaner für die Begriffe, welche im Religionsunterrichte in der Prima zur Erörterung kommen mußten, viel empfänglicher oder vielmehr aufgeschlossener waren, als es früher der Fall war.

Dies Buch vor Allem erweckt den Wunsch, ein Büchelchen zu haben, welches den Gedankengang des Verfassers kurz darstellte und nur auf die Stellen in der Bibel hinwies, um ein solches dem Schüler in die Hände geben zu können. Dies Buch in den Händen der Schüler läßt dem Schüler und dem Lehrer zu wenig zu thun. Auch am biblischen Stoffe müssen sich nach unserer Ansicht die Schüler die Gedanken erarbeiten, sie dürfen ihnen nicht als fertige in die Hand gegeben werden.

57. Lehrbuch der Kirchengeschichte zunächst für höhere Lehranstalten von Joh. Heim. Kurz, Doctor der Theologie. Mitau 1852, bei Neumann (24 Rgr.). 237 S. 8°.

Wenn man jedes Geistesproduct des verehrten Herrn Verfassers mit besonderer Freude begrüßt und mit besonderer Befriedigung nach Durchlesung aus der Hand legt, so ist es mit diesem Lehrbuche nicht minder der Fall. Wie überall so auch hier eine Klarheit der Auffassung, eine Schärfe und Bestimmtheit der Darstellung, eine Uebersichtlichkeit und Durchsichtigkeit der Anordnung. Ohne Suchen nach Neuheit doch neu, ohne Haschen nach Geistreichheit doch reich an Geist, ohne Hervortreten mit eigenthümlichen Auffassungen doch eigenthümlich. Mit wenigen Worten oft viel sagend, mit einem Gedanken ganze finstere Gegenden erhellend, mit wenigen Federstrichen charakterisirend, ohne vieles Gerede verständlich und deutlich redend, im schlichtesten Gewande die tiefsten Gedanken enthüllend. Stehend auf festem Grunde des Glaubens ist er ein Kämpfer ohne Schwert, denn das Schwert führt ein Anderer vor ihm her; warm in seiner christlichen Ueberzeugung erwärmt er seine Leser ohne Absichtlichkeit dieses Zweckes; überall das Walten des erlösenden Gottes schauend wird ohne Absicht sein Vortrag eine rechte Predigt an die, welche er wissenschaftlich unterrichtet.

Was in solcher Kirchengeschichte steht und stehen wird, das kann sich Jeder selbst sagen, und wir wollen mit einem Inhaltsregister nicht Raum verschwenden. Nur so viel sei gesagt: wenn eine Schule wirklich eine Kirchengeschichte lehren will, lehren kann, lehren soll, und wenn sie dazu einen Raum von etwa zweijährigem Cursus zu zwei wöchentlichen Stunden hat, so dürfte sie hier ein Buch finden, was zu diesem Zwecke Alles enthielte, was irgend als zweckmäßiger Stoff erachtet werden könnte. Wenn aber eine Schule weniger Raum hat und doch auch Kirchengeschichte lehren will und lehren soll als eigene Disciplin, aber nicht so viel Zeit hat, so dürfte sie dies Buch den Schülern getrost in die Hand geben und sich auf eine Erläuterung der einen und der andern Partie und auf Hervorhebung des Wichtigern vor dem Unwichtigeren

beschränken und dann das Nachlesen den Schülern in diesem Buche anheim geben oder auch von ihnen fordern können. Jedenfalls werden die Schüler besser dabei fahren, als wenn der Herr Professor irgend welche besondere Stückchen und Lieblingsthemata aus seinem theologischen Wissen den Schülern zusammensucht und es ihnen als ganz etwas Besonderes vorträgt, um dem Geiste der Primaner gehörige geistige Nahrung zu geben.

Doch wir können nun einmal nicht, und wenn das Buch noch besser wäre, einen Vortrag einer gesonderten Kirchengeschichte in einem Gymnasium gut heißen; es ist viel Anderes Noth im Religionsunterrichte. Dazu kommt, daß die äußere Entwicklung der Kirche und die Verfassung der Kirche, so weit sie solchem Alter aufschließbar ist, in der Apostelgeschichte und in der Weltgeschichte vorkommt und vorkommen muß, daß die großartigen Schismen einen Theil der mittelalterlichen Geschichte ausmachen und die Ausbildung der Hierarchie und deren Kampf mit dem Weltregiment einen wesentlichen Bestandtheil derselben bildet. Ob nun eine Sammlung des zerstreut oder mit der Profangeschichte untermischt Vorgetragenen nothwendig sei, das dürfte mit Ja beantwortet werden, wenn man die Frage nach der Zeit auch mit Ja beantworten könnte. Doch wir haben noch einen tiefern Grund für diese Abweisung der Kirchengeschichte, und obwohl wir uns darin im Widerspruch mit dem Herkommen und mit der Forderung der Abiturienteninstruction wissen, so ist uns doch weder Herkommen noch Instruction leger und Evangelium, um nicht unsere Ueberzeugung dagegen auszuweichen. Eine solche Kirchengeschichte in der Ausdehnung eines eigenen, das ganze Gebiet durchlaufenden Cursus wird wieder noch ein dünner Boden, der durch die Geister der Jugend gezogen wird, der dann im feinen Gewebe der geistigen Vorstellungen kaum als ein rother übriger Rest sichtbar bleibt; es wird in solchem Vortrage wieder eine solche Menge fertiger Gedanken überliefert, daß auch hiedurch das geistige Proletariat nur noch gemehrt wird; dem Unterrichte geht sehr alle Anschaulichkeit und Realität, möchten wir sagen, ab, daß man doch in den Resultaten eigentlich lauter wesenlose Begriffe in den Schülergeistern angebaut hat, die dann wie Spreu von den anderweitig im Geiste herrschenden Winden umher geblasen wird. Oder sollten wir ein zu weit gehen? Man denke aber einmal, welch ein ausgedehnter Unterricht, welch ein Lesen der Quellen, welch eine ausgedehnte Betheiligung mit den Kirchenvätern dazu gehört, um folgenden Absatz in diesem Buche zu einem Begriffe im Schülergeiste zu erheben, der mehr als wesenlose Worte und Gedanken enthielte.

„§ 39. Die theologischen Schulen und die kirchliche Litteratur. Im gemeinsamen Gegensatz gegen solche Verirrungen (judaistische Secten, Gnosticismus, Manichäismus, Montanismus, Monarchianismus, die vorher abgehandelt sind) entwickelten sich gegen Ende des zweiten Jahrhunderts innerhalb der Kirche, bei aller Verschiedenheit ihrer Richtung dennoch in Wort und That die Idee der Einheit und Katholizität der Kirche während, drei Tropfen der Lehrentwicklung. Die alexandrinische Schule, von dem in Alexandrien wehenden philosophischen Geiste durchdrungen, suchte der häretischen Gnosis eine wahre kirchliche Gnosis gegenüber zu stellen. Ihre Pflegestätte war hauptsächlich die Katechetenschule zu Alexandrien, die aus einer Anstalt für einen Unterricht gebildeter Katechumenen zu einem theologischen Seminar heranwuchs. Die nordafrikanische Schule dagegen entwickelte sich in ausdrücklichem Kampfe gegen den Gnosticismus, dessen Idealismus sie einen kernfesten, bisweilen übertriebenen Realismus entgegensetzte. Heidnische Wissenschaft, Kunst und Philosophie verwarf sie als irreleitend, legte großen Nachdruck auf apostolische Tradition (in der römischen Kirche) und drang mit aller Macht auf Heiligung des Lebens und strenge Askese. Die kleinasiatische Schule endlich, die Blüthe der blühenden kleinasiatischen Kirche, hatte, paulinische Glaubensstüchtigkeit und Johanneische Milde und Schärfe während, eine fernhaft-biblisch-praktische Richtung, und war ein Damm gegen das wuchernde Umsichgreifen des Gnosticismus sowohl als des Montanismus.“

Solche Parteen muß jede Kirchengeschichte und deren viele haben und das gibt die inhaltslose Vorstellungswelt, die doch ein gar großes Uebel ist. Wir wissen wohl, daß viele Theologen gar viele solcher Gedanken ohne Inhalt haben für ihre Examina und sie damit sehr gut und vorzüglich bestehen, wir wissen aber auch, daß solches Wissen allwege nichts nütze ist. Es gibt höhere Forderungen als die der Grammatik. Der Herr Verfasser wird ja unsere Exposition, die nicht ihm gilt sondern einer Sache, die auch er will, von der rechten Seite ansehen und unsern Dank für seine Gabe freundlich annehmen.

58. System des christlichen Lebens von Dr. Wilhelm Böhmmer, Professor der evangelischen Gottesgelahrtheit und Consistorialrath zu Breslau. Breslau bei Kitz 1853. XVI u. 438 S. 8°.

Wenn dieß Buch mit unter die Reihe der hier betrachteten aufgenommen wird, so liegt dem das bestimmte Urtheil zu Grunde, daß durch das Studium eines solchen Buches dem Religionsunterrichte

den obern Classen unserer höhern Schulen ein wesentlicher Nutzen entstehen wird und muß. Nicht als könnten die Lehrer sich aus diesem Buche für ihre Unterrichtsstunden präpariren, wie das freilich heute von der Litteratur für Lehrer und Schulen begehrt wird und was man heute die wahre praktische pädagogische Litteratur zu nennen beliebt; nicht als könnten und sollten die Lehrer hier eine Reihe Gedanken und Deductionen finden, die sie bei ihren Schülern an den Mann bringen könnten; nicht als würden sie hier auch nur einen Gedankengang finden, den sie ihrem Unterrichtsgange zu Grunde legen könnten, sondern sie werden durch das Studium — zum bloßen Lesen ist es nicht geeignet — einen Zuchtmeister des Geistes erhalten, der sie anleitet, wie man mit voller und aufrichtiger Anerkennung der Offenbarung Gottes in der heiligen Schrift, mit voller und aufrichtiger Hinnahme des in Christo geoffenbarten und dargebotenen Heiles, bei voller und klar und deutlich erkannter Uebereinstimmung mit dem Bekenntnisse der evangelischen Kirche über die Principien der Sittenlehre philosophiren und sie zu einem in sich geschlossenen Gebäude des menschlichen Geistes aufzuführen kann. Sie werden sich durch das Studium eines solchen Buches in einen Gedankengang gewöhnen, der leider von gar Vielen verlassen ist und den Viele nicht wieder auffinden können oder gar nicht mehr suchen; sie werden sich befreunden mit den Bestrebungen der Kirche, die sich in sich selber geistig zurück zu führen strebt, und werden nicht bloß Nachbeter eines Schlagwortes „der Kampf der Kirche“ bleiben, sondern selber geistig an diesem Kämpfen und Ringen Theil nehmen. Eine höhere Vorbereitung kennen wir nicht auf den Unterricht in der Religion in den obern Classen. Dabei ist das Werk doch in so populärer Sprache geschrieben, daß man zugleich mitlernt, wie man specifisch theologische Begriffe in allgemein verständlicher Sprache behandeln, so auch mit seinen Schülern besprechen kann. Wer in solcher Art des Philosophirens innerhalb der christlichen Ethik eingegangen ist, der hat natürlich mehr und auch Anderes gewonnen, als was in dem Buche steht, und braucht sich nicht Sorge zu machen, wie er dem etwaigen rationalistischen Zweifeln seiner Schüler begegnen und selbiges abschneiden will. Aber noch mehr, der Lehrer wird bei dem Studium eines solchen Buches bei sich inne werden, ob er überhaupt befähigt sei, den Religionsunterricht in den bewegten Classen zu ertheilen, denn widert ihm eine solche Art des Philosophirens an, reizt ihn der Eingang zum Fortstudium, lockt ihn die Verneinung des christlichen Lebens, wie es hier dargestellt ist, nicht zum Durchstudiren der Wiederherstellung: dürfte er sich immerhin fragen können, ob er wohl der Mann für

den Religionsunterricht sei. Er würde sich ja damit sagen, daß ihn die Fragen über freien Willen des Menschen und die Allwissenheit Gottes, über Freiheit des Willens und Gnadenwirkung des heiligen Geistes und Wirkung des Fürsten der Welt (des Teufels), über Erbsünde und Zurechnungsfähigkeit, über Gewissen und Gottesgesetz, über „Christum in uns“, über die Gnadenwirkungen Gottes und seiner verordneten Mittel 2c. eben nicht interessirten; und doch dürften das immer Fragen bleiben, die die Schule mit ihren reifen Schülern besprechen muß, deren Besprechung sie mit ihren Primanern nicht von der Hand weisen darf.

Neben dem werden die Leser vermöge der polemisirenden Tendenz (im edelsten Sinne des Wortes genommen) des Buches zugleich mit den wesentlichen Ansichten von Rothe, Müller und Anderen bekannt, was für den Schulmann, der nun einmal nicht ganz den Gang der Theologie verfolgen kann, auch abgesehen von der Anregung, die in dieser Polemik liegt, einen nicht zu gering anzuschlagenden Nutzen gewährt, wenigstens kann Refrent versichern, daß er durch dieses Buch so ziemlich den Gang der wissenschaftlichen christlichen Ethik seit Schleiermacher sich heraus construirt hat.

Der Gedankengang des Herrn Verfassers ist in Kurzem folgender. Im ersten Theile handelt er von der Bejahung des christlichen Lebens und sagt dazu einleitend: „das christliche Leben, sofern es bejahet, d. h. vollzogen wird, hat in dem heiligen Geiste, welcher zugleich der Geist Jesu Christi ist, und in dem freien Willen des endlichen Menschengeistes seine Ursächlichkeiten, so wie in der Seligkeit, die von dem letzteren als einem christlich lebenden empfunden wird, sein Ergelmüß.“ Diese Worte geben ihm nun die Nothwendigkeit, die einzelnen Momente dieses Gesamtbegriffes näher in Betrachtung zu ziehen. Im zweiten Theile nimmt der Herr Verfasser einen entgegengesetzten, gleichsam dialektischen Gang und findet die Verneinung „in derjenigen sinnlichen und unheiligen Selbstbewegung des menschlichen Willens in Dasein, bei welcher die Gemeinschaft des Willens mit Gott und denjenigen, der Gottessohn und Menschensohn zugleich ist, d. h. mit Christus zu Grunde geht“. Wenn wir nun noch aus den Vorbemerkungen anführen: „daß die Verneinung hervorgebracht wird, ist durch den Fürsten dieser Welt und den freien Willen des Menschen dermaßen bedingt, daß beide Mächte in Beziehung zu einander stehen“, so haben die Leser wiederum den Stoff vor sich, innerhalb welches sich dieser Theil bewegen muß. Im dritten Theile wird zunächst die Möglichkeit der Wiederherstellung des christlichen Lebens festgestellt. „Die Verneinung

ist eine in größerem oder geringerem Maße beziehungsweise, sie hat das gottverwandte Grundwesen des Menschen, der sich die Verneinung hat zu Schulden kommen lassen, so wenig gänzlich vernichtet, daß sie diesem Grundwesen, insbesondere dem Willen, der mit dem unverwüßlichen Gute der freien Selbstbestimmung ausgestattet ist, als eine in sich unverfälschte Bestimmtheit anhaftet. . . . Durch das gliedliche Zusammenwirken des menschlichen Willens und des heiligen Geistes kann, wie die Erlösung des Willens aus seinem Verhältnisse der Abhängigkeit, so die Wiederherstellung des christlichen Lebens zu Stande kommen." Der Herr Verfasser handelt dann von dem Ursprunge der Wiederherstellung, d. h. den Mitteln, und rechnet dahin die Natur, den Einzelmenschen, das Gemeinwesen, die Familie, den Staat, die Kirche, das Nachdenken, das Wachen, Beten. Dann folgt die Wiederherstellung des christlichen Lebens nach ihrem Wesen oder sonst genannt die Pflichtenlehre.

So wenig es hier der Ort ist, so wenig ist Referent der Mann dazu, mit einem solchen Verfasser durch ein tieferes Eingehen in die einzelnen Begriffsbestimmungen etwa zu rechten. Das ist Sache der theologischen Journale und der Theologen. Aber für unsere Collegen dürften einige pädagogische oder didaktische Winke hier an richtiger Stelle sein, welche der Herr Verf., falls ihm diese Anzeige zu Gesicht kommen sollte, freundlich als Aeußerung eines Laien aufnehmen wolle. In der Schule ist das Zustandekommen der ersten Sünde des als sehr gut geschaffenen Menschen" in erster wichtiger, aber auch schwieriger Punct. Wenn nun die Darstellung des ersten Sündenfalles gemeinhin als ein Typus aller und jeder Sünde aufgefaßt wird, so ist damit schon eine Schiefheit gesetzt, weil der Nachfolgende Adams nicht ein Adam vor dem Sündenfalle ist. Die Schule kann nun aber keine allgemeinen Gedanken zu Grunde legen und ist an diese Darstellung des Sündenfalles gewiesen. Die Hauptmomente darin sind 1. das Gebot Gottes oder genau genommen nur ein Verbot. Dieß ist die erste Offenbarung Gottes an den Menschen, in der Schöpfung. Zunächst ist nun dieses Gebot das dritte Moment in der Menschenschöpfung, weil eben jede Offenbarung Gottes ein Schöpfungsact, ein "Werde" sein muß. Die Schöpfung enthält folgende Momente: a. das Schaffen des Menschen aus dem Erdenkloße, seine leibliche Natur und sein leibliches Leben und was damit zusammenhängt oder damit gesetzt ist; b. das Einhauchen des göttlichen Odems, d. h. das Mittheilen der Kraft, vermöge welcher der Mensch sich Gottes bewußt wird (auch wohl Verstand oder das Vermögen des Bewußtseins des Uebersinnlichen oder Gottes genannt); c. dieses Gesetz oder Verbot; wodurch in den Menschen

das Bewußtsein α . seiner Doppelnatur, der geistigen und der leiblichen, β . der Unterordnung der letztern unter die erstere und γ . die Nothwendigkeit eines Wollens in Uebereinstimmung mit dem Willen Gottes gesetzt wird; d. die Erschaffung des Weibes als das Setzen der Nothwendigkeit für den Menschen, nur in der Gemeinsamkeit sich entwickeln zu können. So war durch das dritte Moment der Schöpfung dem Menschen der freie Wille (in dem angegebenen Sinne, worin wir auch von dem Herrn Böhmer abweichen) als ein Gotteswille und die Persönlichkeit als eine in oder von oder durch Gott bestimmte gesetzt. Die Freiheit lag nicht in der Kraft des Wählens, sondern in dem Bewußtsein, den Willen Gottes zu vollführen. Die Kraft des Wollens liegt eben in zwei zusammenwirkenden Kräften, dem Leibe und Geiste, um es kurz zu sagen, und die bestimmende Kraft sollte der Gottesgeist sein. Das Gebot Gottes sprach die Zweiheit in der Natur des Menschen aus, und in dieser Wechselwirkung der Zweiheit war das Wesen des Menschen, in der richtigen Regulirung dieser Zweiheit seine Entwicklung gesetzt. Die Sünde beginnt nun sich so zu entwickeln; a. daß diese Zweiheit zum Bewußtsein kommt, d. h. daß das Gesetz des Geistes, oder Gottes, sich im Widerspruch oder als ein anderes als das des psychischen Lebens erkennt, und daß diese Zweiheit von dem einheitlichen Bewußtsein nicht erkannt wird als eine von Gott gesetzte, sondern als ein Widerspruch, als ein Gegensatz: „Ja sollte Gott wirklich gesagt haben?“ (erste Versuchung). b. Das Gefühl der geistigen Entwicklung in dieser Zweiheit, d. h. daß innerhalb des Lebens in der physischen Natur und in dem physischen Leben mit dem Leibe die geistige Entwicklung durchzumachen sei, dieß Gefühl oder auch diese Erkenntniß „Gott weiß, welches Tages ihr davon esset, so werden eure Augen aufgethan und ihr werdet sein wie Gott und wissen, was gut und böse ist“ erweckt nach der Erinnerung an das Gebot Gottes (zweite Versuchung). c. Das unrichtige Abwägen der Factoren des Willens (welche sind das Recht und der Trieb der Natürlichkeit der Physis und Psyche und das Recht und der Trieb des $\piνεῦμα$ sich in dieser Zweiheit zu entwickeln und in ihr den Willen Gottes darzustellen,) „und das Weib schauete an, daß von dem Baume gut zu essen wäre, weil er flug machte“ vollendet die Versuchung. Das Ergebnis dieses Sündenfalles ist nun nicht das Bewußtsein von der Uebereinstimmung des Willens mit dem Willen Gottes, sondern das Bewußtsein eines eigenen, nicht mit dem Willen Gottes übereinstimmenden Willens, d. h. das Bewußtsein eines Gegensatzes zwischen dem menschlichen und göttlichen Willen.

Die zweite für den Unterricht so wichtige Frage ist die nach der

Erbllichkeit des durch den Sündenfall hervorgegangenen Zustandes. Sie ist darin gegeben, daß das Geben des Gebotes Gottes noch zum Schöpfungsacte des Menschen gehört, und darum eben, was sich nun in demselben, als dem Embryo der geistigen Entwicklung, wirklich entwickelt, auch zur Natur des Menschen gehört oder sagen wir lieber zum Wesen, d. h. mit dem Bewußtsein des nachgeborenen Menschen erwacht eben zugleich ein Bewußtsein eines eigenen Willens, der ein solcher ist, daß er sich als einen verschiedenen von dem Willen Gottes weiß. Dieß ist die Erbsünde.

Noch muß hier vom pädagogischen Standpunkte aus, um nicht in unserer Empfehlung mißverstanden zu werden, darauf aufmerksam gemacht werden, daß in der Schule eine christliche Ethik getrennt von der christlichen Glaubenslehre nicht behandelt werden darf. Und dürfen wir in einer so wichtigen wissenschaftlichen Angelegenheit ein Laienurtheil abgeben, so sind wir der Meinung, daß die so sichtbare Rückkehr der Kirche zu einer gesunden Theologie bei keinem andern Ziele ankommen kann als bei der Identität der Glaubens- und Sittenlehre. Wir sehen in den Systemen des christlichen Lebens oder den Darstellungen der christlichen Ethik ein Ringen des Geistes der Gläubigen, die getrennten Glieder, welche durch den Schnitt einer exoterischen Philosophie und durch das Begriffsmesser des dialektisch scheidenden Verstandes getrennt worden sind, wieder zu einem gesunden Leibe zusammenzufügen. Das vorliegende Werk des Herrn Verf. gibt hiezu den vollgültigsten Belag, denn er hat müssen eine große Reihe dogmatischer Begriffe entwickeln, und zwar die allertiefsten Fragen aus der Glaubenslehre haben eine nothwendige Stelle finden müssen. Er hat, um einen Begriff der christlichen Ethik zu retten, öfters gar keine Grenzstriche zwischen den ethischen und dogmatischen Begriffen ziehen müssen, die nicht trennen, sondern wirklich verbinden. Wir erinnern nur an seinen Begriff vom heiligen Geist, vom Teufel, von der Erlösung, von der Wiedergeburt. Ja das Element „Christus“ verbunden mit dem Element „der freie Wille des Menschen“ in ihrer Beziehung zu einander ist so wesentlich dogmatischer Natur, daß die Basis dieser christlichen Ethik eben auf dem Glauben beruht. Der christliche Glaube ist durch und durch ethischer Natur, denn sein Weg ist Erlösung und sein Ziel das höchste ethische Gut, die Seligkeit, und eine christliche Ethik ist durch und durch Glaube, denn die Aneignung Christi, der uns erlöst und selig macht, geschieht durch den Glauben. — Das Aufheben der Trennung, welche die wissenschaftliche Theologie in ihrem Eifer für Wissenschaft gemacht hat, wird uns erst nach und nach erlösen von dem Moralistiren aus Natur und Gewissen und der selbst bewußten und in sich seligen Tugend.

Wohl möchten wir noch fragen, warum der Herr Verf. die Bibel nur als ein Lehrbuch und nicht zugleich auch als ein Geschichtsbuch der Offenbarungen Gottes behandelt habe. „Saget Johanne, was ihr sehet und höret“: so spricht doch auch Christus. Die Thaten Gottes sind doch oft ein Commentar für die Worte seiner Propheten. Doch wer gibt uns hier ein Recht, so zu fragen?

Der Herr Verf. möge aus diesen Bemerkungen entnehmen, mit welchem Interesse und mit welchen Anregungen uns sein Buch erfüllt hat. Kann das eine Empfehlung für Andere sein, so haben wir hiemit ein Recht und eine Pflicht gehabt, das Buch zu empfehlen.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

II.

Elementarische Sprach- und Stylübungen, oder: der mündliche und schriftliche Gedankenausdruck in allen Classen der Volksschule. Von J. P. J. Lüfsebrink, erstem Lehrer in Bönien bei Hamm. Hamm, Verlag von Gustav Grote. (255 S. gr. 8^o.)

Dem Titel seines Buches fügt der Verfasser als Motto einen Grundsatz Pestalozzi's bei: „Das A aller Kenntnisse ist die Anschauung; sie ist das absolute Fundament jeglicher Erkenntniß.“ Dann folgen „Rath der Vorrede“ die Worte: „Lehrer, die der Schendriansmethode huldigen, werden von dieser Schrift schwerlich Gebrauch machen können; denn sie ist für denkende und strebsame Männer geschrieben. Ein Weiteres ist hier nicht erforderlich.“ — Damit hat der Verf. sich und sein Buch genugsam charakterisirt. Sehen wir die Sache etwas genauer an.

Laut der Einleitung (Seite 1—36) soll die Schrift zunächst ein methodisch geordnetes Material für die Denk- und Redeübungen liefern; dann soll sie auch Anleitung geben, die Wort- und Satz- und Aussagelchre in der Volksschule auf eine fruchtbare Weise zu behandeln. Ferner will der Verf. in seinem Buche praktisch zeigen, wie die Schüler anzuleiten seien, Gedanken niederzuschreiben; da dieses aber den Besitz der Gedanken voraussetzt und ein solcher bei Kindern kaum vorausgesetzt werden darf, so will er vorab zeigen, wie man es anzufangen habe, daß der Schüler Gedanken bekomme. In dieser Hinsicht gibt er einige Rathschläge, die nicht neu sind. Die Hauptsache ist übrigens nicht das Rathgeben, sondern das Machen. Denn auch hier gilt: Practiciren geht über Studiren.

Die Rathschläge, zugleich Grundsätze des Verf., sind: 1. Gehe stets

von der Anschauung aus! Laß aber die Gegenstände nicht bloß sehen, sondern auch besehen! 2. Laß von Kindern möglichst viel auffinden! 3. Gehe in der Regel nicht vom Allgemeinen, sondern vom Besondern aus, und suche das Allgemeine aus dem Besondern herzuleiten. 4. Bearbeite mit den Kindern Alles erst mündlich, ehe Du zur schriftlichen Darstellung übergehst. 5. Strebe bei der mündlichen und schriftlichen Darstellung nach Mannigfaltigkeit im Ausdruck! 6. Wahrheit und Klarheit halte zunächst im Auge; übrigens vernachlässige auch das Schöne nicht, denn die Schönheit gehört zu der Vollkommenheit in der Erscheinung. 7. Laß die gewöhnliche Grammatik aus der Schule, versäume aber die Einübung des Nothwendigsten aus der Wort- und Formenlehre nicht, damit außer der Fertigkeit auch die Sicherheit erreicht werde! Summa: Laß tüchtig (anschauen und) denken, immer vollständig und richtig sprechen und dann schreiben! — Man sieht, der Verf. weiß, was er will. Nr. 4 bedarf wohl der Einschränkung: Soll der Schüler es dahin bringen, daß ihm später im Leben nicht immer der Lehrer zur Seite stehe, so muß er schon in der Schule dahin gelangen, auch eine für ihn passende Aufgabe ohne weitere Erörterung des Lehrers zu bearbeiten. Hauptsache bleibt das „immer vollständig und richtig Sprechen“, was jetzt noch so häufig versäumt wird — trotz aller Pädagogik. — Der Verf. zeigt dann, wie man den Stoff aus der nächsten Umgebung der Schüler zu wählen habe, und wie auch der Stoff des Lesebuches zu den Arbeiten der Schüler benutzt werden solle. Besonders hebt er noch hervor, wie namentlich einfache Lieder als Stoffe zu schriftlichen Aufgaben dienen können, indem die Schüler den Inhalt in Prosa darstellen. Die Hinweisung des Verf. auf diesen Gegenstand ist sehr lobenswerth; solche Arbeiten sind bildend und werden doch noch selten gefunden. So gibt denn der Verf. in mehrfacher Abstufung den Weg an, der in der Volksschule zur Erzielung einer genügenden Darstellungsfähigkeit mit Nutzen vertreten werden kann, und knüpft seine Erörterung jederzeit an passende Beispiele an. Diese Einleitung werden Elementarlehrer mit Nutzen lesen. Nur geht der Verf. wohl zu weit, wenn er das Aufschreiben nach einem gegebenen Schema (S. 16 und 17) ganz verwirft. Dem mittelmäßigen Kopfe wird ein Schema immer seine Dienste leisten, indem es ihm die Auffindung des Stoffes erleichtert; die geistreichen Köpfe aber sind überall in der Minderzahl. Den Mißbrauch muß der Lehrer verüben. — Zuletzt folgen Bemerkungen über den orthographischen Unterricht. Einige Uebungen, die der Verf. mittheilt, scheinen mir nicht zweckmäßig. So steht Seite 33 die Aufgabe: „Das H—r ist dünn. Der R—be t schwarz. Der hohle Z—n schmerzt“ u. Der Schüler soll nun das

lange A (a, aa, ah) einfügen. Solche Beschäftigung ist zu armelig. Hebe man lieber das Wort richtig geschrieben und lasse es gerade im Satz anwenden, wozu das Lehr- oder Sprachbuch den Stoff bieten soll.

Der folgende Inhalt des Buches zerfällt in zwei Abtheilungen. Die erste, die man schicklich Vorübungen zum Aufsatze nennen könnte, hat sieben Stufen. Sie behandelt nämlich (Seite 39—146) das Substantiv nach Inhalt und Form, das Adjectiv, Verbum, die Präpositionen, Adverbien, Bindewörter, Haupt- und Nebensätze; 210 Aufgaben bilden dazu den Uebungsstoff. Die wesentlichen Spracherscheinungen treten genugsam hervor, so daß sich an der Hand dieses Leitfadens ein fruchtbarer Unterricht ertheilen läßt, der den Schüler auch zum Selbstdenken veranlaßt. Aber — frage ich — soll der Schüler Alles schreiben, was der Lehrer nach des Verfassers Leitfaden behandelt? Es scheint so, und gerade das ist nicht zu billigen. Auch bei diesem Buche bedarf der Schüler eines Büchleins, das den zu verarbeitenden Stoff, so weit er für ihn nöthig ist, ihm vorlegt.

Die zweite Abtheilung hat vier Stufen, nach welchen sie die Umschreibung (Uebersetzung), größere Aufsätze, Briefe und Geschäftsaufsätze behandelt (Seite 147—256). Die Umschreibung beschlägt zunächst einzelne Wörter und Sätze, dann ganze Darstellungen, ferner die mehrfache Bedeutung der Wörter und endlich die Erklärung vieler Sprichwörter. Die größeren Aufsätze sind Nachbildungen, Vergleichen und Unterscheidungen, Beschreibungen und Abhandlungen, kleine Schilderungen. Einiges über den Menschen und etliche Thiere, aus der Naturlehre u. Was an dieser Abtheilung besonders Lob verdient, ist dieß, daß sie nicht bloß Aufgaben enthält, sondern meistens auch eine Lösung derselben beifügt. Die Correctur der Schüleraufsätze ist ohnehin eine lästige Arbeit; sie wird aber unerträglich, wenn man keinen Nutzen davon verspürt, was gewöhnlich der Fall ist, wenn man den jungen Verfassern nicht zugleich bei der Correctur eine Arbeit vorhält, wie sie von ihnen etwa hätte geliefert werden können. Das wirkt, ich weiß es aus eigener Erfahrung, indem ich öfter die Aufsätze, die ich ausbebe, auch selbst mache und mich dabei im Gesichtskreis des Schülers zu halten suche. Die Aufsätze, die der Verf. mittheilt, bewegen sich nun aber wirklich auch in einer Sphäre, die dem Schüler nicht zu hoch liegt, und das ist eine höchst lobenswerthe Eigenschaft derselben. Lehrer können darum das Buch des Herrn L. wohl gebrauchen; aber sie dürfen kein Faulkissen darin suchen: es erfordert einen denkenden Mann, der es zweckmäßig zu gebrauchen versteht.

Hinle über das ausdrucksvolle Lesen, basiert auf die Theorie der Gegensätze. Ein Handbüchlein für Volksschullehrer von J. P. F. Lüsebrink, erstem Lehrer in Bönn bei Hamm. Gütersloh, 1854. Druck und Verlag von C. Bertelsmann. 93 S. kl. 80.

Wir führen hier den Lesern ein kleines, jedoch sehr interessantes, höchst lehrwerthes Schriftlein vor, das zwar, wie der Verf. auf dem Titel sagt, nur für Volksschullehrer bestimmt, aber gar wohl eines weitem Leserkreises würdig ist. Ref. hat dasselbe schon darum mit großer Theilnahme gelesen, weil er über den Grundgedanken, dem es seine Entstehung verdankt, schon lange die gleiche Ansicht gewonnen hat. Der offene oder versteckte Gegensatz ist fürwahr die Grundlage alles richtig betonenden, d. h. alles sinnrichtigen Lesens; „die Betonung aber ist (nach Becker) der lebendige Odem der Sprache“.

Indem Herr Lüsebrink in der Einleitung kurz nachweist, die Gegensätze seien die Motive alles organischen Lebens in der Schöpfung, gelangt er zu der Behauptung, daß sich dieselben in der Sprache immer von Neuem wiederholen von den einfachen Lauten an bis zu der größten Rede. Er bespricht nun (erster Abschnitt) das Vorhandensein der Gegensätze in Lauten, Silben, Wörtern, Sätzen und Satzverhältnissen und führt dafür eine hübsche Anzahl von Beispielen vor, die nicht selten sehr überraschen.

Dann behandelt er im zweiten Abschnitte gegebene Gegensätze und im dritten mehrere Redefiguren, für welche letzteren er auch manche Beispiele aus den sprichwörtlichen Redensarten der Volkssprache ausgewählt hat, im vierten das Auffinden des fehlenden Gegensatzes, wozu sehr interessante Beispiele mitgetheilt sind. Doch möchten wir nicht überall die angedeutete Betonung für ganz richtig halten. Wenn der Herr Verf. B. gelesen wissen will: „Du mußt nie Rath verleihen zum **Hängen** und zum **Freien**“, so halten wir dafür, es müsse gelesen werden: „Du mußt nie **Rath** verleihen zum Hängen und zum Freien“, weil eben der Kern des Satzes im „Rath verleihen“ liegt. — Der fünfte Abschnitt enthält Einiges über Haupt- und Nebensätze, wobei gezeigt wird, daß nicht bloß die logische Seite der Sprache, sondern auch ihre euphonische oder phonetische Seite oft einen Nebensatz statt eines bloßen Satzgliedes verlange.

Im sechsten Abschnitt geht der Verf. zum attributiven Adjectiv über, dem er sagt, das Lesen desselben mache eigenthümliche Schwierigkeiten, und dann das Adjectiv, welches ein nothwendiges Merkmal ausdrückt, unterscheidendes Adjectiv nennt, das seinem Substantive im Tone untergeordnet oder nebengeordnet sein könne. Um nicht zu weitläufig zu werden, möge bloß eine Bemerkung in Bezug auf die Ueberordnung er-

lautt sein. Unter den drei Beispielen findet sich auch dieses: „Die blutgierigsten Thiere leben in heißen Ländern“, dem die Erklärung beigelegt ist, ohne das erste Adjectiv sei der Satz falsch, ohne das zweite nichts sagend. Daraus soll folgen, daß beide Adjective im Tone den Substantiven übergeordnet seien. Es wird darauf die Regel beigelegt: „Beziehe sich das attributive Adjectiv, das in solchen Verbindungen individualisirt, nur auf Ein Substantiv, so erhält jenes den Hauptton“. — Warum verläßt hier Herr L. sein Princip? Es kommt darauf an, ob man den Dingbegriff oder sein Merkmal im Gegensatz aufzufassen und demnach durch den Ton hervorzuheben habe. Im vorstehenden Beispiele kann ich mir die blutgierigsten Thiere im Gegensatz zu Menschen, oder ich kann nur die blutgierigsten unter den Thieren im Gegensatz zu den übrigen Thieren denken; im ersten Falle hat das Substantiv, im zweiten das Adjectiv den Ton.

Abschnitt 7 bespricht die Gegensätze in Bezug auf die musikalischen Verhältnisse (Dynamik, Rhythmik, Methodik); 8 enthält Andeutungen über das euphonische Lesen, 9 eine Anwendung des bisher Vorgetragenen auf größere Stücke, 10 die Stylisirung des Lesestoffes, 11 endlich eine Beantwortung der Frage: Wie ist die richtige Betonung in der Schule zu erzielen? — Referent will nicht näher über diese Abschnitte eingehen, um so kurz wie möglich zu bleiben. Die Leser haben schon aus dem ganzen Inhalte und aus den Andeutungen über einzelne Punkte hinlänglich erkennen können, daß das interessante Schriftchen wohl gelesen zu werden verdient. Wer es wirklich liest, der wird vielfache Anregung fühlen und es gewiß nicht unbefriedigt aus der Hand legen. Lehrern der Muttersprache verdient es aufs Angelegentlichste empfohlen zu werden.

Muri im Aargau.

J. B. Straub

Lesebuch für die Oberclassen schweizerischer Volksschulen. Von J. F. Ischudi, Pfarrer und Schulinspector in Glarus. Obligatorisches Lehrmittel für die Schüler des Kantons Glarus. Glarus, Druck und Verlag von Carl Schmid.

Das ist ein Buch, welches Geist und Gemüth gleich sehr anspricht. Ganz richtig ist der Verf. von dem Standpuncte ausgegangen, der Zweck der Volksschule sei der, bei der Jugend des Volkes die Grundlage derjenigen allgemeinen Bildung zu legen, deren jedes einzelne Glied unseres Volkes bedürfe. Die Volksschule habe noch keine Berufsbildung zu theilen, keine Rücksicht darauf zu nehmen, welchen Verhältnissen ihr Zögling angehöre; sie sei und bleibe Elementarschule. Hiernach müsse sich der Stoff des Lesebuches richten und dabei die Fingerzeige der Kindesnatur berücksichtigen. Darum kann der Inhalt des Lesebuches kein anderer sein,

als Sachunterricht, der Reichthum der Welt, der Natur und des Geistes.

Ganz zweckmäßig theilt demnach der Verf. das Buch in vier Theile: die Heimat (Seite 1—192), die Fremde (Seite 193—412), die Natur (Seite 413—552) und Worte auf den Lebensweg (Seite 553—584). — Die „Heimat“ enthält in ihrem ersten Abschnitte 82 Lesestücke, nämlich Bilder zur vaterländischen Landes- und Volkskunde, im zweiten Abschnitte 84 Lesestücke, nämlich: Geschichten aus der Schweizergeschichte. — Die „Fremde“ umfaßt im ersten Abschnitt 141 Lesestücke: Bilder zur allgemeinen Länder- und Völkerkunde, im zweiten aber 79 Lesestücke, nämlich: Geschichten aus der Weltgeschichte. — Der dritte Theil (die Natur) bietet 132, der vierte endlich 56 Lesestücke.

Es kann nun natürlich nicht meine Absicht sein, das Buch nach allen Seiten zu besprechen; mein Zweck ist bloß, mit wenigen Worten anzudeuten, wie der Verf. seine Aufgabe gelöst habe. Nach meiner Meinung ist es ihm gelungen, dem Schüler eine ziemlich klare Uebersicht von seinem Vaterlande und dessen Geschichte, so wie hinwiederum einen genügenden Ueberblick von der Fremde und den einflußreichen Momenten ihrer Geschichte zu geben, dann ferner ihn wohlthuende und aufklärende Blicke über und in die Natur thun zu lassen, die ihm Achtung vor und Liebe zu ihr einflößen und ihm zugleich einen Schatz nützlicher Kenntnisse gewähren. — Die Worte auf den Lebensweg sind Worte der Gemüthserhebung, der Weisheit, der Frömmigkeit, des edlen Frohsinnes und der ernsten Seelenstimmung, Worte, die ein vernünftiges und christliches Leben bezwecken und die Seele dazu anregen. Ueberall sucht Herr Eschudi durch poetische Stücke den Geist für den Stoff, der in einem Abschnitte vorgeführt wird, zuvörderst zu gewinnen, und gerade der Wechsel poetischer und prosaischer Darstellungen macht das Buch so anziehend, daß es der Jugend gefallen muß. Man muß es ganz besonders billigen, daß er, was in Büchern für Volksschulen so selten geschieht, den Lesestücken auch die Namen ihrer Verfasser beigefügt und nur da, wo es für seinen Zweck nöthig schien, die ursprüngliche Darstellung derselben verändert hat. Daß ein solches Buch auch für den eigentlichen Sprachunterricht wichtige Dienste leisten kann, versteht sich von selbst; nur bedarf es hierzu eines tüchtigen Lehrers, der die Schätze desselben auszubenten versteht.

Muri im Aargau.

J. W. Straub.

Deutscher Stil oder methodisch geordnetes Aufgabenbuch zum Unterrichte im mündlichen und schriftlichen Gedanken Ausdruck. Für Volksschulen und die Elementarclassen der Gymnasien und Realanstalten bearbeitet von G. Geppert, A. Guttsche und G. Stüpe, Lehrern in Breslau. Erster und zweiter Theil. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Breslau, bei Julius Hainauer. 1852. 54 und 70 S. 8°. 12 1/2 Sgr.

Die Herren Verfasser glauben den Grund, warum „der Unterricht im Stil“ in den Volksschulen trotz allen Fleißes und bestmöglicher Lehrgewandtheit meist nur wenig Befriedigendes leiste, in dem lückenhaften und planlosen Verfahren, an dem dieser Unterricht leide, und im Mangel an zweckmäßigen Lernmitteln, die er für die Schüler erfordert, erkannt zu haben, und bieten nun ihr „Aufgabenbuch“ als eine Grundlage für den stilistischen Unterricht an, von deren Benutzung sie sich befriedigendere Leistungen im Stil versprechen. Wir theilen diesen Glauben nicht. Die Herren Verfasser führen das Wort von Buffon an: „Der Styl ist der Mensch“. Das ist richtig. Nun aber erhält in der Grimm'schen Fabel der Wolf, als er einen Schulknaben ansichtig wird, auf die Frage: „Ist das ein Mensch?“ vom Fuchse die Antwort: „Nein, das will erst einer werden!“ Knaben können noch keinen Stil haben und für Volksschulen gibt es keinen „Unterricht im Stil“. Ihre Schüler haben genug damit zu thun, daß sie die Gedanken, die ihnen der Unterricht klar vermittelt hat, mündlich und schriftlich sprachrichtig darstellen lernen. Im Uebrigen sind die Aufgaben welche die Herren Verfasser für die Uebung im Erzählen, Beschreiben, im Brieffschreiben und für die abhandelnde Darstellung gewähren, ebenso brauchbar als die, welche in gleichen Hülfsmitteln schon vorhanden sind.

Otto.

Methodische Anleitung zu einem naturgemäßen und geistbildenden Unterrichte im schriftlichen Gedanken Ausdruck und zur Verabfassung aller Arten schriftlicher Aufsätze für deutsche Schulen, Schullehrlinge, Schulseminaristen, Gewerbeschüler und deren Lehrer, von J. Pflug, Mädchen-, Ober- und Vorbereitungslehrer der Schullehrer in Culmbach. Zwei Theile. Bayreuth 1848, Buchner'sche Buchhandlung. XVI u. 154 S. und VIII u. 230 S. 8°.

Es ist üblich, den eigentlich stilistischen Uebungen eine Vorschule vorausgehen zu lassen, in welcher die Schüler angeleitet werden, die Dinge in der Küche und im Stalle zu benennen, zu sagen, welche Eigenschaften und wie viele Theile sie haben und was sie thun können, auch über den Nutzen und Schaden derselben mehr oder weniger zusammenhängende Sätze auszusprechen. Der ganze erste Theil dieser vorliegenden Anleitung ist nun auch eine solche Vorschule. Er enthält jedoch außer den erwähn-

ten „Denkübungen“ noch andere Lehrstoffe. So einen Abschnitt aus der deutschen Grammatik, ein paar Abschnitte mit naturhistorischen Stoffen und im fünfzehnten Abschnitte eine Anleitung „zur Beförderung eines frommen Sinnes und Wandels natürliche und künstliche Dinge religiös zu betrachten“. Nur der letzte Abschnitt „Anleitung zur Mannigfaltigkeit in der Verfertigung der Beschreibungen“ liegt außer den Grenzen der Vorschule. Man sieht, es enthält diese Vorschule Dinge, die sie auch nicht enthalten könnte und entbehrt andere, z. B. das Orthographische, die ihr nothwendig wären. Aller Unterricht, der denken, sprechen, aufschreiben und lesen lehrt, ist im weitern Sinne Vorschule für die stilistischen Übungen. Im engern Sinne aber bilden grammatische Kenntniß der Sprache und Fertigkeit im richtigen Aufschreiben ihre beiden Gebiete. Wie aber die Volksschule keinen „Unterricht im deutschen Stil“ hat, so hat sie auch keine Vorschule für Stilübungen; sie lehrt denken, sprechen, lesen und das klar Gedachte, richtig Gesprochene und mit Verständniß Gelesene richtig niederschreiben.

Der zweite Theil der vorliegenden Anleitung gibt Anweisung zu eigentlichen Stilübungen, und zwar in einer Weise, die von einer vieljährigen Erfahrung gezeitigt worden ist. Wir erkennen darum die Brauchbarkeit desselben gern an.

Otto.

IV.

Die Realien. Ein Lehrbuch für gehobene Volksschulen, bearbeitet von Heinrich Reiser. Stuttgart, Hallberger'sche Buchhandlung. 240 S. 80.

Die Veranlassung, von diesem Buche hier zu sprechen, ist sein Gegensatz zu dem Lesebuch von Tschudi, mit dem es mir gleichzeitig in die Hand kam. Während Tschudi's Buch nicht bloß Kenntniße bietet, sondern auch, und zwar in noch höherem Grade, Anregung des jugendlichen Geistes und Gemüthes bezweckt, will Reiser's Realbuch den Schüler nur mit Kenntnissen ausstatten. Er beginnt sein Vorwort mit der Aeußerung: Mit Recht erwartet man von der deutschen Volksschule, daß sie ihre Schöglinge mit einer sittlich-religiösen Bildung, zugleich aber auch mit allen Kräften und Kenntnissen ausstatte, welche sie zur thätigen Benützung des Lebens, zur Erreichung geistiger und irdischer Wohlfahrt befähigen.“ Hierzu soll Kenntniß der Natur und Geschichte führen. — Sein Buch gibt nun zuerst die Geschichte (S. 1—67), dann folgt die Himmelskunde (S. 69—75), die Erdfunde (S. 78—170), die Naturlehre (S. 172—188), die Naturgeschichte (S. 194—214) und endlich noch Geometrie (S. 216—231); den Rest

nimmt das Inhaltsverzeichnis ein. Es ist ein ausgedehnter Stoff auf einen engen Raum zusammengedrängt, und zwar die Erdfunde am ausführlichsten behandelt; aber gerade dieses Zusammendrängen im Streben nach Vollständigkeit widerspricht dem Wesen und wahren Bedürfnisse der Volksschule. Denn eine gedrängte Darstellung gibt zwar eine Uebersicht des gesammten Stoffes, bleibt aber immer kalt und gemessen, daher steif und ohne Leben. Sie füllt wohl das Gedächtniß mit Kenntnissen, regt aber nimmermehr Geist und Gemüth der Jugend (auch kaum der reiferen Jugend) an. Sie kann nur abstract sein, während die Jugend das Concrete (also das Besondere) liebt und ihrer Natur nach lieben muß. Bücher, wie das vorliegende, werden daher, so viel Fleiß, Mühe und Sorgfalt auch auf sie verwandt worden sein mag, in der Volksschule nie Großes leisten; dem setzt die Natur des jugendlichen Geistes das größte Hinderniß entgegen. Um die Trockenheit der Sache zu versüßen, weist der Verf. in Noten öfter auf sachbezügliche Stücke eines von ihm herausgegebenen Lesebuches hin. Die Schüler werden diese Stücke wohl gern lesen; ob sie aber dadurch größere Lust zum Realbuche gewinnen, das muß sehr bezweifelt werden. Denn ein solches Compendium enthält nothwendig eine Menge von Einzelheiten, die den Knaben in der Volksschule — und zwar auch in der gehobenen Volksschule — nicht ansprechen. Der Jugend ist die Ausspeicherung einer Masse von Specialien in ihrem Gedächtnisse zuwider; wenn man sie damit plagt, so verliert sie sogar die Lust zur Sache selbst. Die Erfahrungen, die in dieser Hinsicht so reichlich gemacht worden sind, sollten unsere Zeit endlich vor dem Abwege bewahren.

J. W. Straub.



Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung.

Begründet

von

Dr. Mager,

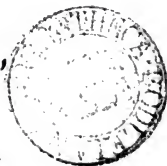
Seit 1849 fortgesetzt von

C. G. Scheibert,

Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin,

W. Langbein und A. Kuhr,

Oberlehrern an derselben Schule.



Achtunddreißigster Band.

(Januar — December der zweiten Abtheilung.)

Büsch,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1854.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Berlin. — Regulativ für die in Berlin eingerichteten Lehrerconferenzen.

[Borbemerkung der Redaction: Um den ganzen Organisationsplan, namentlich die innere Verbindung der verschiedenen Conferenzen unter einander, noch klarer zu überschauen, sind drei Hauptpuncte besonders in das Auge zu fassen: 1. daß es bei den Conferenzen der Concentration vorhandener Kräfte für die Förderung und Fortentwicklung des Berliner Volksschulwesens, welches durch eine dreifache Gattung von Schulen: Elementarschulen, Mittelschulen und höhere Knaben- und Mädterschulen, präsentirt wird, gilt; 2. daß diese drei Gattungen von Schulen, welche seither nach Lehrplan und Lehrziel mehr und mehr in einander gerathen waren, sich fester und verschiedener herausbilden sollen, so daß jede ihren bestimmten Charakter erhält; 3. daß das Centrum für die verschiedenen Conferenzen, von welchen die Districts-Lehrerconferenzen und die Conferenzen der Hauptlehrer und Vorsteher der Elementarschulen schon eine engere Verbindung zu einander gebracht sind, diejenige Conferenz bildet, welche der Schulrath mit den königlichen Superintendents und den neun Districtsconferenz-Vorstehern abhalten wird.]

Die pflichtmäßige Sorge für das Gedeihen und die Fortbildung des Unterrichts- und Erziehungswesens in den unter unserer Aufsicht stehenden Communalarmenschulen und Privatschulen veranlaßt uns hinsichtlich der in hiesiger Stadt einzurichtenden allseitigeren Lehrerconferenzen nächstfolgende Bestimmungen zu treffen.

Conferenzen der an den hiesigen Communalarmenschulen und denjenigen Schulen angestellten Lehrer und Hülflehrer, in welchen Kinder auf Rechnung der Commune unterrichtet werden.

§ 1. Einrichtung. Außer denjenigen Conferenzen, welche von den Hauptlehrern der Schulpflichtschulen allmonatlich für die besonderen Interessen der ihrer Leitung anvertrauten Schulen mit den an diesen angestellten Lehrern und Hülflehrern abgehalten werden, finden von nun an zu den § 4 angegebenen Zeiten Conferenzen weiteren Umfanges nach neun verschiedenen Schuldistricten statt. Zu jedem dieser Schuldistricte wird eine bestimmte Anzahl von Schulen obengenannter Gattung, also von Communalarmenschulen, Parochial- und Privatelementarschulen, welche einander nahe liegen, an diesen Schulen angestellten Elementarlehrern und Hülflehrern bilden mit den Elementarlehrern und Hülflehrern der Mittel- und höheren Privatschulen des Districts

die Schuldistrictconferenz, deren Beaufsichtigung zunächst zum Ressort der hiesigen königlichen Superintendenten zum Theil mit Rücksicht auf die bestimmte Abgrenzung ihrer Epochen gehört.

§ 2. Zweck. Der Zweck dieser Schuldistrictconferenzen ist weniger auf didaktisch und methodische Fortbildung des Unterrichts als auf vollständigere Aneignung des in der Volksschule zur Behandlung kommenden Lehrmaterials und auf fortschreitende Kenntniß in der angemessenen Verarbeitung desselben, insbesondere aber auf geistig und sittliche Belebung der Mitglieder und auf die Sorge für einheitliches Zusammenwirken derselben bei den den Unterrichtsgegenständen abzugewinnenden erzieherischen Momenten und bei der Handhabung einer frommen Zucht und Sitte fördernden und befestigenden Disciplin gerichtet.

§ 3. Wahl des Vorstehers. Für jede Schuldistrictconferenz wird aus der Zahl der geistlichen Specialaufseher der betreffenden Schulen, der Directoren der hiesigen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt, und der an diesen und anderen hiesigen königlichen und städtischen höheren Schulanstalten fungirenden und pädagogisch bewährten Lehrern von der Schuldeputation ein Vorsteher auf die Dauer von drei Jahren gewählt und die Wahl dem königlichen Schulcollegium zur Genehmigung angezeigt.

Die Neuwahl geschieht nach drei Jahren in derselben Weise, im Fall der Vorsteher auf vorhergegangene Anfrage der Schuldeputation nicht geneigt sein sollte, die Leitung der Conferenzen auf neue drei Jahre fortzuführen.

§ 4. Zeit und Ort der Conferenzen. Viermal im Jahre und zwar in den Monaten Februar, Mai, August und November beruft auf einen Mittwoch während der Nachmittagsstunden der Vorsteher die Mitglieder des betreffenden Schuldistricts zur Konferenz. Die Wahl des Locals, zu welchem ein größeres Schulzimmer am geeignetsten erscheint, bleibt ihm anheimgestellt.

Die dießfällige Bekanntmachung geschieht acht Tage vorher durch den Vorsteher mittelst Circulare an die Hauptlehrer und Schulvorsteher der betreffenden Schulen zur weiteren Mittheilung an die Lehrer. Der Schuldeputation ist ebenfalls acht Tage vorher durch den Vorsteher von der bestimmten Zeit und dem gewählten Locale Anzeige zu machen.

§ 5. Conferenzarbeiten. Dem Vorsteher, welcher in angemessener Weise die Konferenz eröffnet, leitet und schließt, wird die würdige, dem Zweck entsprechende Verwendung der Zeit anheimgestellt. Doch wird es ihm nothwendig erscheinen, den Mitgliedern die lebendigste Theilnahme durch eigene, das Unterrichts- und Erziehungswesen der Volksschule betreffende Vorträge oder durch Aufforderung zur Bearbeitung einzelner aus dem bezeichneten Gebiete in einer vorhergegangenen Konferenz gestellte Thematika, so wie durch freie Discussionen über angeregte Fragen zu erleichtern.

Auch werden sich hierzu Mittheilungen über bemerkenswerthe Ereignisse auf Gebieten der Volksschule, über neue Erlasse, Verordnungen und Verfügungen der Behörden und über neue Erzeugnisse der Litteratur der Volksschule besonders eignen und außerdem praktische Versuche in Katechisationen über schwierigere Katechismen und Bibelsprüche und im einfachen Durchsprechen biblischer Geschichten mit Kindern verschiedenen Alters und Geschlechts interessanten Stoff zu den Conferenzenverhandlungen darbieten. Den Mitgliedern ist zu jeder Zeit zu gestatten, Vorträge über Gegenstände ihrer eigenen Wahl, so weit sich dieselben auf rein pädagogischem Gebiete bewegen, zu halten, doch ist dem Vorsteher vor der Konferenz hiervon Kenntniß zu geben und seinem Ermessen das Weitere zu überlassen.

Ueber die in der Conferenz verhandelten oder besprochenen Gegenstände ist ein Protokoll aufzunehmen, zu dessen Führung der Vorsteher ein Mitglied bestimmt. Das Protokoll ist am Schlusse der Conferenz vorzulesen, von dem Vorsteher und Protokollführer zu unterzeichnen und eine von dem Vorsteher vidimirte Abschrift desselben bei der Schuldeputation binnen acht Tagen einzureichen.

§ 6. Verpflichtung zur Theilnahme an den Conferenzen. Es wird für die § 1 näher bezeichneten Mitglieder, welchen sich als solche auch die an den Vorschulen und Unterclassen der öffentlichen höheren Anstalten beschäftigten Elementarlehrer und Hülfslehrer anschließen, nicht erst einer besonderen Verpflichtung zur fleißigen und thätigsten Theilnahme an diesen Conferenzen bedürfen.

Wohl aber werden die hiesigen Schulbehörden auch an solcher Theilnahme den dem Lehrberufe mit Liebe und Treue zugewendeten Sinn erkennen, welcher den segensreichsten Einfluß auf die geistige und sittliche Bildung unserer städtischen Volksjugend verspricht und aller Anerkennung werth zu halten ist.

B. Conferenzen der Hauptlehrer, Schulvorsteher und Schulvorsteherinnen.

§ 7. Einrichtung und Vorsitz. Zur Herstellung möglicher Einheit in dem Unterrichts- und Erziehungswesen derjenigen Schulen hiesiger Stadt, in welchen Kinder auf Rechnung der Commune unterrichtet werden, so wie andertheils der für Kinder aus gebildeten Ständen als Mittel- und höhere Privatschulen für Knaben und Mädchen eingerichteten Anstalten werden von nun an einige Male im Jahre mit Hauptlehrern, Schulvorstehern und Schulvorsteherinnen und Lehrerinnen unter dem Vorstehe des mit der Beaufsichtigung der hiesigen Communal- und Privatschulen beauftragten Stadtschulraths ebenfalls Conferenzen stattfinden.

§ 8. Abtheilungen. Mit Rücksicht aber auf die verschiedene Gattung und den Umfang der Privatschulen zerfallen diese Conferenzen in drei verschiedene Abtheilungen. Zu der ersten gehören als Mitglieder die Hauptlehrer der Communalarmenschulen und die Vorsteher derjenigen Parochial- und Privatschulen, in welchen Kinder auf Rechnung der Commune unterrichtet werden, zu der zweiten die Vorsteher der Mittel- und höheren Knabenschulen, zu der dritten die Vorsteher und Vorsteherinnen der Mittel- und höheren Töchterschulen, welchen sich die übrigen Lehrerinnen in der Stadt anschließen.

§ 9. Conferenzen der Hauptlehrer und Vorsteher der Elementarschulen für beide Geschlechter. Für die Conferenzen der ersten Abtheilung, welche viermal im Jahre in den Monaten, welche auf die für die Schuldistrictconferenzen bezeichneten Monate folgen, also im März, Juni, September und December abgehalten werden, erscheint eine innere Verbindung mit den Schuldistrictconferenzen eben so nothwendig als wünschenswerth. Dieselbe wird vermittelt theils durch persönliche Theilnahme der Vorsteher der Schuldistrictconferenzen an den Zusammenkünften der Hauptlehrer und Schulvorsteher, theils durch Theilnahme dieser an den Schuldistrictconferenzen, ferner durch Mittheilungen aus den Protokollen der Schuldistrictconferenzen, vor Allem aber durch eine engere persönliche Beziehung, in welche sich der Stadtschulrath, die königlichen Superintenden ten und die Vorsteher der Schuldistrictconferenzen zu einander setzen.

§ 10. Zeit und Ort der Conferenzen. Der Stadtschulrath, welchem die Wahl eines geeigneten Tages, der Stunden und des Locals überlassen bleibt, ladet die Mitglieder durch Circulare ein und macht hiervon den königlichen Superintenden ten

und den Vorstehern der Schuldistrictconferenzen einige Tage vor der Conferenz Anzeige. Der besondere Zweck, die Leitung und die Verhandlungen der Conferenz entsprechen im Allgemeinen den § 5 enthaltenen Bestimmungen. Das Protokoll wird bei der Schuldeputation eingereicht.

§ 11. Conferenz der Vorsteher der Mittel- und höheren Knabenschulen. Bei den für die zweite Abtheilung zwei- oder dreimal im Jahre stattfindenden Conferenzen wird es vor Allem darauf ankommen, durch Besprechungen und Berathungen ein einheitliches Verfahren in der Aufstellung und Befolgung der Fundamentallehr- und Lectiionspläne und in der Behandlung der Lehrgegenstände herzustellen, so wie über bestimmte in die Erziehung der Knaben aus den gebildeteren Ständen tief eingreifende und heilsame Grundsätze und über die Mittel ihrer Anwendung auf den Unterricht und die Schule überhaupt sich immer klarer zu werden. Die weiteren Anordnungen für eine würdige Gestaltung dieser Conferenzen, deren Protokolle der Schuldeputation vorzulegen sind, bleibt dem Vorsitzenden anheimgestellt. Ein williges Entgegenkommen der betreffenden Vorsteher für die möglichst vollständige Erreichung des beabsichtigten Zweckes dieser Conferenzen wird mit Zuversicht erwartet.

§ 12. Conferenzen der Vorsteher und Vorsteherinnen der Mittel- und höheren Mädterschulen, so wie der Lehrerinnen überhaupt. Was endlich die ebenfalls zwei- oder dreimal im Jahre mit den Vorstehern und Vorsteherinnen der Mittel- und höheren Mädterschulen und den übrigen Lehrerinnen abzuhaltenden Conferenzen betrifft, deren weitere Einrichtung dem Vorsitzenden überlassen bleibt und für welche ein lebhaftes Interesse der bezeichneten Mitglieder nicht bezweifelt werden kann, so gilt es bei ihnen vor Allem der thätigsten Bestrebungen für die so nothwendige Einheit in der Lehrverfassung, in der Wahl und Behandlung der Unterrichtsgegenstände für die weibliche Jugend, der sorgfältigsten Berathung über die Grundsätze wahrer weiblicher intellectueller und religiös-sittlicher Bildung gegenüber den einzelnen überspannten und verkehrten Forderungen der Familie an dieselbe, so wie der gewissenhaftesten Ueberlegung einer eben so wohl dem weiblichen Organismus und Gemüthsleben als den künftigen Berufskreisen der gebildeteren Töchter unserer Stadt entsprechenden wissenschaftlichen Thätigkeit der bezeichneten Schulen.

Je wichtiger und bedeutungsvoller solche Besprechungen für die weibliche Erziehung in unserer Stadt werden können, um so wünschenswerther erscheint die Zuziehung derjenigen hiesigen Pädagogen zu denselben, welche außerhalb des Kreises der bezeichneten Conferenzmitglieder sich für weibliche Erziehung nach Amt und Beruf interessieren, und wird deshalb der Vorsitzende die dießfälligen Einladungen da, wo sie ihm besonders nothwendig erscheinen sollten, nicht unterlassen.

Berlin, den 14. Mai 1853.

Die städtische Schuldeputation.
gez. Schulze.

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Das öffentliche Schulwesen in Rußland nach seiner Entwicklung seit Peter dem Großen.

Von Professor Dr. Ehrämer, Collegienrath in Dorpat.

[Aus den pädagogischen Beilagen zum Inlande, Dorpat 1846, Nr. 13 und 14, auf Veranlassung des Verfassers hier wieder abgedruckt.]

Wenn wir das öffentliche Schulwesen Rußlands betrachten, wie es vor Peters des Großen Zeiten bestand oder so gut wie nicht bestand, und wie es sich jetzt zu einer Höhe entwickelt hat, die freilich noch nicht der in verschiedenen deutschen Staaten, aber, auf manchen Gebieten des Unterrichtswesens und in manchen Gegenden wenigstens, doch schon sicher der des öffentlichen Schulwesens in Frankreich und England gleich kommt, so muß das wohl das Interesse erwecken, darnach zu forschen, welche Entwicklungstufen es in diesen anderthalb Jahrhunderten zu durchlaufen gehabt hat. Versuchen wir es, eine Geschichte des öffentlichen Schulwesens in Rußland nach Perioden zu entwerfen, so werden wir daran im Wesentlichen auch eine Geschichte des Unterrichts- und Erziehungswesens überhaupt nach dessen Hauptentwicklungsmomenten haben, nur daß sich das Bild des Entwicklungsganges dort auf den Umfang einer kürzeren Zeit, gleichsam auf einen kleineren Rahmen beschränkt. Der Verfasser dieses Aufsatzes hatte für sich selbst aus Liebhaberei für die Geschichte der Pädagogik ein solches Bild zu entwerfen versucht, zum Theil nach Quellen, die nicht Jedermann leicht zugänglich sind; vielleicht daß seine Arbeit aus jenem Grunde auch ein allgemeineres Interesse findet.

Wie jede Geschichte ihre Vorgeschichte, so hat sie auch die Geschichte des öffentlichen Schulwesens in Rußland. Die Thätigkeit eines Wladimir, der um 988 soll Wsejarslaw unter dem Wehrlagen der Mütter in der Schrift haben unterrichten lassen, eines Jaroslaw, der um 1054 öffentliche Schulen in Nowgorod, Kiew und Smolensk richtete, eines Boris Godunow, der sogar schon an die Stiftung einer Universität gedacht haben u. s. w., gehört dieser an die mythische gränzenden Vorgeschichte an. Den Beginn der eigentlichen Geschichte des russischen Schulwesens setzen wir mit Peter dem Großen, dem Schöpfer des gegenwärtigen Rußlands. Erst mit ihm trat Rußland in die Reihe der europäischen Staaten ein, was den Wettstreit derselben in Beziehung auf Hebung nicht allein der politischen Macht, sondern auch der Civilisation anlangt. Indes andere Zweige der Staatsverwaltung nahmen fürs erste den großen Mann zu sehr in Anspruch, als daß fürs öffentliche Schulwesen schon gleich etwas Bedeutendes geschehen können; es fehlte auch noch zu sehr an allen Bedingungen eines Schulwesens, es fehlte zu sehr an solchen die lernen wollten, wie an solchen die zu lehren vermochten. Peter und seine nächsten Nachfolger konnten daher unmöglich schon gleich den Anfang des Ganzen der Volksbildung ins Auge fassen, sie wandten ihre Bemühungen fürs erste dahin, wo das Bedürfnis am nächsten, die Noth am größten war. So erhielt die erste Stiftung von Schulen, gegen spätere Zeiten gehalten, ein wirres Gepräge von Zufälligkeit und Planlosigkeit, von einer Vereinzelnung, die das Ganze wenig berührt, es erhielt das öffentliche Schulwesen in Rußland auf der ersten Stufe seiner Entwicklung den Charakter eines einseitigen Specialschulwesens, wie wohl das Schulwesen eines Staates ursprünglich aus der Gründung von Specialschulen hervorgegangen ist; hat doch selbst die mittelalterliche universitas litterarum sich aus philosophischen, medicinischen und Rechtsschulen heraus gebildet. Es wurden also ursprünglich in Rußland keine andere als Specialschulen gegründet, und anfangs nicht

einmal das, sondern es wurden junge Leute ins Ausland oder auf die deutschen Schulen der neu erworbenen Ostseeprovinzen* geschickt, um dort die besondere Vorbereitung für irgend ein Fach zu erhalten. Jene Specialschulen hatten namentlich den Zweck, Seelente, Künstler, Militär, Beamte, Lehrer, Geistliche und griechische Christen zu bilden, und es wurden dergestalt unter Peter mehrere Schiffsfahrtschulen an verschiedenen Orten, eine Ingenieurschule und für den Adel zwei Beamtenschulen in Petersburg, unter der Kaiserin Anna 1731 das erste Cadettencorps (in Petersburg), 1739 mehrere Garnisonsschulen, so wie Schulen für Heiden und Muhamedaner errichtet, die griechische Christen werden und dazu Russisch lernen wollten. Auch die sogenannten lateinischen und griechischen Schulen, welche seit 1700 in mehreren Städten gegründet wurden, scheinen zur Bildung von Geistlichen — die in den Häusern der höheren Geistlichkeit und in den bedeutenderen Klöstern seit 1714 errichteten Schulen, in welchen die alten Sprachen nicht gelehrt wurden, für den Adels- und Beamtenstand bestimmt gewesen zu sein. Elementarschulen in allen Städten des Reiches zu errichten, wurde zwar im Reglement für den Obermagistrat** vom 16. Januar 1721 (Kap. 24) befohlen, allein dieser Befehl scheint bei dem Mangel an Lehrern nicht zur Ausführung gekommen zu sein, wenigstens fanden sich unter Katharina II. keine solchen Elementarschulen vor. — Der erste, der unter den russischen Staatsmännern die allgemeinere Bedeutung des öffentlichen Schulwesens und die Nothwendigkeit einer durchgreifenden Organisation desselben von einem höheren Standpunkte aus ins Auge faßte, war der bekannte Graf Iwan Schuwalow, dessen Namen sich an den Ursprung mehrerer gelehrten Anstalten in Rußland knüpft. Daß nicht jeder Anfang zu einer Veränderung des Schulwesens sich gleich gut eigne, um sicher und zweckmäßig fortzubauen, ist mir namentlich aus der Betrachtung der Geschichte des russischen Schulwesens und vorzüglich aus der Vergleichung seines Aufschwunges unter Kaiser Alexander mit den ähnlichen Bemühungen Katharinas II. klar geworden. Es handelt sich, da nicht alles gleich auf einmal geschehen kann, insbesondere darum, von welchem Ende die Sache eines erst zu schaffenden allgemeinen Schulwesens anzufangen sei, ob sozusagen von dem oberen oder dem unteren Ende. Es könnte scheinen, von dem unteren, denn es müßten doch erst Elementarkenntnisse in einem Volke verbreitet werden, ehe in demselben das Bedürfnis nach höheren Studien entstehen könnte. Und doch behaupte ich mit namentlicher Beziehung auf Rußland, so paradox der Satz im ersten Augenblicke erscheinen mag, das Schulwesen muß mit der Gründung von Universitäten beginnen. So nur, wenn der höchste Punkt der Bildung nach der Erfahrung anderer, weiter vorgeschrittener Völker bestimmt ist, gewinnt man den festen Ausgangspunct, von dem man bis zur niedrigsten Stufe hinabgehen kann, so nur gewinnt man einen Anfang, der gleichsam selbst zum Fortschritte im Werke der Schöpfung von Schulen nöthigt. Das Volk steht vor sich in seine Mitte eine Höhe gestellt, zu der es gern hinaufsteigen möchte, und hinaufzuweisen anfängt, sobald ihm nur die Mittelstufen eine nach der anderen von oben herab ge-

* Vgl. Landrath Brangels Chronik von Estland, herausgegeben von Dr. Pander, Seite 109: „Den 29 Juny (1713) ist in Reval Ihr Groß Czarsche Maj. nahmenstag celebrirt worden, undt bat alda im Gymnasio ein Rußischer Anate Sr. Maj. zu ehren eine teutsche Oration gehalten, allermaßen Ihr Maj. über 40 Knaben dahin versandt, die teutsche und andere Sprachen zu erlernen“.

** Eine Reichsbehörde, welche die Oberaufsicht über das Städtewesen im Reich führte; Katharina II. richtete Gouvernementsmagistrate ein, und hob bald darauf den Obermagistrat auf.

ten werden. Es finden sich nämlich immer schon einige im Volke, die einer besseren, fr oder weniger vollendeten Privaterziehung theilhaft geworden sind, und diese eilen leicht mit Freuden in die nach und nach eröffneten Universitäten, Gymnasien u. s. w., nun diese eröffnet werden ohne Rücksicht auf die anfangs etwa geringere Zahl von strebenden; ja sie ziehen durch ihren Fortschritt bald andere nach. Werden aber erst niedere Schulen eröffnet und wartet man mit der Eröffnung höherer, bis etwa jenen die gehörige Anzahl solcher sich gebildet hat, die weiter geführt werden können und mögen, so setzt man damit ein unbestimmtes, entferntes Ziel, welches niemanden, wenigstens ein ganzes Volk lockt, und welches der Nachseiferung geringen Raum t. Also nur von einem höheren Stande und Anfangspuncte aus läßt sich mit schick und Erfolg gehen an eine Organisation des gesammten allgemeinen Schulens bis zu dessen untersten Stufen hinab, und auf einen solchen höheren Stande trat unwillkürlich Schumalow an der Spitze einer Universität.* Hier machte ihm das Bedürfnis von Vorbereitungsanstalten für die höheren wissenschaftlichen Studien im ganzen Reiche fühlbar, Vorbereitungsanstalten, auf deren verschiedenen Stufen zugleich für andere Lebensberufe, insbesondere für den Civildienst, diejenigen hinlänglicher Vorbildung sich ausscheiden könnten, welche keinen Beruf zu einer wissenschaftlichen Laufbahn in sich fühlten. Dieß sprach er in einer Unterlegung an Senat aus, in welcher er zugleich nachwies, welche Nachtheile der Civildienst dadurch erlitte, daß der russische Adel sich fast ausschließlich der militärischen Laufbahn widmete, und wie dieß in dem Mangel an Mitteln für diesen Stand liege, sich für den Civildienst vorzubereiten; er machte den Vorschlag, in allen großen Städten Gymnasien zu errichten, wo die fremden Sprachen und zugleich die für den Civildienst nöthigen Wissenschaften gelehrt würden, so wie niedere Schulen zur Vorbereitung für die Gymnasien in den kleineren Städten. Darauf erhielt er vom Senate 1760 den Auftrag, einen vollständigen Plan auszuarbeiten, in welchem der Etat der verschiedenen Schulen angegeben würde, desgleichen die Orte, wo sie anzulegen seien u. s. w. Elisabeth genehmigte den Plan, aber bei dem bald darauf (1761) erfolgten Tode der Kaiserin kam die Sache nicht zu Stande, sondern erst 26 Jahre später und in anderer Weise unter Katharina II. — Somit bleibt meine Behauptung in Kraft, daß es bis zu den Zeiten Katharina's II. in Rußland (mit Ausnahme der Moskauer Universität sammt Vorbereitungsanstalten, so wie der deutschen Schulen) keine andere als Specialschulen gegeben hat. Ich behaupte aber auch ferner, daß ein einseitiges Specialschulwesen nur von untergeordneter Bedeutung hat, daß das Specialschulwesen nur erst dann einen Schwung gewinnt, wenn es neben einem allgemeinen Schulwesen einhergeht und diesem getragen wird. So hatte es denn auch mit allen diesen Specialschulen in Rußland bis zu den Zeiten Katharina's im Allgemeinen nicht viel zu bedeuten, sie dienten eben nur dazu, künftigen Verbesserungen einen schon vorhandenen Grund und Boden zu verschaffen, die Idee von einem Schulwesen unter dem Volke zu verbreiten, welche an dessen Vorhandensein wie an eine Art notwendigen Uebels zu gewöhnen. Weil man die Neigung zu einer speciellen Ausbildung eben nur auf Grund einer allgemeinen Neigung fassen kann, so konnte bei dem Mangel einer all-

* Als Curator der unter Elisabeth 1755 auf seinen Betrieb gestifteten ersten russischen Universität zu Moskau. Dieselbe erhielt zu Vorbereitungsanstalten ein Gymnasium in Moskau für den Adel, 1758 ein anderes Gymnasium zu Kasan, und wahrscheinlich auch zu gleichem Zwecke die Unterrichtsanstalt, welche mit der Akademie der Wissenschaften in Petersburg damals verbunden worden zu sein.

gemeinen Bildung natürlicher Weise auch keine freiwillige Neigung zum Besuche solcher Specialschulen im russischen Volke vorhanden sein, sondern es mußte dieser Besuch durch Zwangsmaßregeln erzielt werden. So befahl ein Ukaß Peters vom 15. Januar 1708, alle Priester und Diakonen sollten ihre Kinder in die lateinischen und griechischen Schulen schicken, widrigenfalls dieselben von jeder Aussicht auf irgend eine Anstellung außer im Kriegsdienste* sollten ausgeschlossen werden. Ein ähnlicher Zwang fand mittels Ukaßes vom 28. Februar 1714 in Bezug auf den Adels- und Beamtenstand rücksichtlich der erwähnten Schulen in den Häusern der höheren Geistlichkeit und in den bedeutenderen Klöstern statt, er mußte seine Kinder dieselben während des Alters von zehn bis fünfzehn Jahren besuchen lassen; die adeligen Grundbesitzer, welche ihre Kinder weder lesen, noch schreiben, noch Latein hatten lernen lassen, verloren das Recht, denselben ihr Vermögen zu hinterlassen, es ging auf die nächsten Verwandten über, welche somit zu den eifrigsten Wächtern des Fortschrittes der Civilisation gesetzt wurden: andere Stände büßten den Ungehorsam mit Geldstrafen und Verweigerung der Erlaubniß zum Heirathen, eine allerdings eben so wirksame und auf seiner Beobachtung beruhende Maßregel. Obgleich diese Strenge wegen ihrer Unbequemlichkeit für diejenigen, welche weit entfernt von einer jeden der nur zu sparsam vorhandenen Schulen wohnten, vielleicht nie zu voller Ausübung mag gekommen sein, so wurde sie doch von allen Nachfolgern Peters bis auf Elisabeth herab aufs neue eingeschärft, wo nicht erweitert. Die Kaiserin Anna verbot durch einen Ukaß vom 23. November 1731 die Beförderung aller Soldaten und Unterofficiere, welche nicht zu lesen verstanden, Elisabeth strafte bald nach ihrer Thronbesteigung den Adel für das angemessne Vorrecht, seine Kinder ohne Unterricht zu lassen, um 10 Rubel, Leute niederen Standes um 2 Rubel (Ukaß vom 30. April 1743), und bildete die von Anna gestifteten Garnisonschulen 1744 zu solchen um, in welchen die Kinder aller Militär- und Civilbeamten Unterricht empfangen mußten. Nur das weibliche Geschlecht blieb von diesen Maßregeln der Strenge ausgeschlossen, vielleicht aus Achtung vor dessen Schwäche, vielleicht auch weil dasselbe in Rußland damals, wo überhaupt nur von Special- und insbesondere von Beamtenbildung die Rede war, der allgemeinen Bildung noch eher entbehren konnte. Die Anwendung von Zwangsmaßregeln in Beziehung auf Aneignung eines Gutes, welches doch eigentlich freiwillig müßte erworben werden, rechtfertigt sich aus dem damaligen Gesamtbildungszustande des russischen Volkes; muß doch auch z. B. selbst in Preußen noch gegenwärtig bei den niederen Ständen eine Art von Schulzwang angewandt werden.

Ich habe oben in Beziehung auf die allgemeine Beschaffenheit des öffentlichen Schulwesens in Rußland als Specialschulwesen die deutschen Schulen ausgenommen; solche befanden sich in den Städten der Ostseeprovinzen aus der Zeit vor der russischen Besitznahme her, oder wurden während der russischen Herrschaft theils daselbst, theils in Petersburg neu gegründet. Ich rechne diese Schulen zu den öffentlichen, weil sie von städtischen oder Landesgemeinschaften unterhalten wurden. Es ist begreiflich, daß diese deutschen Schulen, weil aus einem weiter vorgeschrittenen Volke hervorgegangen, auch eine allgemeinere Richtung und eben damit eine größere Bedeutung haben mußten. Nichtsdestoweniger tragen sie in dem erwähnten Zeitabschnitte, von einer gewissen Seite her betrachtet, im Allgemeinen doch auch wieder einen den russischen Special-

* Alle Kinder von Geistlichen nämlich, welche ohne Geschäft und im Müßiggange lebten, mußten Soldaten werden.

ulen ähnlichen Charakter an sich. Wie die Sorge für die deutschen Schulen meist in städtischen und Landesgemeinschaften überlassen war, so waren dieselben, wo sie standen, auch mehr oder weniger durch besondere Localbedürfnisse hervorgerufen, und her auch an eben dieselben gebunden, durch sie beengt. Diesen Ursprung haben auch damals gestifteten Schulen, z. B. die Petrischule in Petersburg, ungeachtet ihrer späteren Erweiterung und Verbesserung bis auf den heutigen Tag nicht ganz läugnen können. Mit dieser Entstehung aus localen Bedürfnissen hing eng zusammen auch das Eigenthümliche der damaligen Schulen in Beziehung auf Schuleinrichtungen, Verpflichtungen der Lehrer und Schüler, Anweisung der Einnahmen für erstere u. s. w., auch das Alterthümliche, aber auch zum Theil Veraltete, ja Spießbürgerliche. Die Vertheilung der Lehrstellen unterlag nicht selten schiefen Rücksichten, den Einflüssen der Innenschaft, der Empfehlungen u. s. w.; eigentliche Prüfung der Befähigung fand gut wie gar nicht statt. Die Zahl der Classen und Lehrer richtete sich nicht nach dem Wesen der Schule innewohnenden Bedürfnisse, sondern nach der Größe der Abwilligungen, welche wiederum häufig von Zufall oder Laune abhing, noch häufiger nach der Ungunst der Umstände beschränkt wurde. So stand so ziemlich jede Schule einzeln für sich da, es fehlte der gemeinsame Einigungspunct für alle niederen russischen Lehranstalten in einer deutschen Landesuniversität.

Von diesem Charakter eines Special- und Localschulwesens in der ersten Periode des Bestehens erhob sich das gesammte öffentliche Schulwesen Rußlands nunmehr einer universelleren Natur und mithin auch zu größerer Bedeutung in der zweiten Periode. Wir rechnen diese vom Jahr 1786 bis zum Jahr 1820. Wie jeder Uebergang von einem zum andern noch beide Seiten in sich schließt, so hatte die Absicht, das öffentliche Schulwesen Rußlands zu mehr universeller Natur zu erheben, anfangs auch eine ganz zufällige, locale Veranlassung. Generalleutenant Bekkoi hatte die Kaiserin Katharina für das Schicksal der Findelkinder zu interessiren gewußt, und es wurde das erste Findelhaus 1763 in Moskau gegründet. Diese Einrichtung brachte eben jenen Glanz in den Geschmack der Pädagogik und auf den Gedanken, ob man nicht überhaupt der Jugend eine bessere Erziehung könnte zu Theil werden lassen, als wie sie selber bisher im Allgemeinen zu Theil ward. Ein Plan desselben zur Gründung öffentlicher Erziehungsanstalten in allen Gouvernements erhielt die Bestätigung der Regierung im Jahr 1764, und bald wurden auch solche Anstalten in den beiden Hauptstädten und in mehreren Städten des Innern für Knaben, so wie die erste öffentliche Bildungsanstalt für Mädchen in dem smolna'schen Kloster in Petersburg errichtet*. Diese Anstalten unterschieden sich von allen frühern dadurch, daß der Unterricht nicht mehr bloß in Beziehung auf einen bestimmten einzelnen Lebensberuf erteilt wurde, so wie daß dieselben neben dem Unterrichte auch die Erziehung der Zöglinge umfaßten; diese traten in die Anstalten im Alter von fünf bis sechs Jahren ein, und eben daselbst bis zum zwanzigsten Jahre. — Allein diese Erziehungsanstalten waren kostspielig, und daher nicht so zahlreich und von solchem Umfange, daß sie hätten eine wesentliche Bedeutung für den allgemeinen Bildungsfortschritt des Volkes werden und dem Bedürfnisse nach Unterricht genügen können, welches sich in einem immer weiteren Kreise geltend machte. Die Regierung mußte bedacht sein, diesem Bedürfnisse auf andere Weise abzuhehlen. Im Jahr 1775 erschien die sogenannte „Verordnung zur

* Vgl. Les plans et les statuts des différents établissements etc. 2 Tomes. Amsterdam. 4. Eine Uebersetzung von M. Clerc, die schon 1775 erschien. Bekkoi ist mit-
in gewisser Weise einer der frühesten pädagogischen Schriftsteller Rußlands.

Verwaltung der Gouvernements des russischen Reiches“, in welcher den Collegien der allgemeinen Fürsorge unter anderem auch das zur Pflicht gemacht wurde, darüber zu wachen, daß Elementarschulen in allen Städten und in allen größeren Dörfern gegründet würden; dieselben sollten für Kinder aus allen Ständen bestimmt sein und zwar ohne irgend einen Schulzwang, und es sollte in denselben in der Religion, im Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen unterrichtet werden. Man scheint indeß dieser Vorschrift nur an wenig Orten nachgekommen zu sein, und zwar theils aus Mangel an Mitteln wie an hinreichendem Interesse für das Schulwesen in jenen Collegien der allgemeinen Fürsorge selbst, theils aus Mangel an geeigneten Lehrern auch nur für Schulen der niedrigsten Stufe. Darum wurden 1782 drei Männer, der Cabinetsecretär Sawadowsky, Nepinusch, der Lehrer des Großfürsten Paul, und der Privatsecretär der Kaiserin, Pastuchow, beauftragt, mit anderen unter Sawadowsky's Vorfige eine besondere Commission zur Errichtung von Volksschulen (d. h. Nationalschulen) zu bilden. Nepinusch, der bedeutendste unter jenen Männern, gleich ausgezeichnet durch seinen Charakter wie durch seine ausgebreiteten Kenntnisse*, gab, damit man sich schneller über die Einrichtung der Volksschulen einigte, der Kaiserin den Rath, die seit Maria Theresia's Zeit und unter Joseph errichteten österreichischen Normalschulen für die niederen Stände zum Muster zu nehmen, welche Schulen, zu Musteranstalten für die ganze österreichische Monarchie bestimmt, bei allem Mechanismus der Methode und der äußern Form doch eine früher nicht gekannte Regsamkeit und Ordnung in den dasigen öffentlichen Unterricht gebracht hatten. Die Kaiserin legte darauf Joseph II. verschiedene die Einrichtung der österreichischen Normalschulen betreffende Fragen vor, und der Kaiser schickte ihr um über alles mündlich nähere Auskunft zu geben, den Director jener Volksschulen im Temeswarer Kreise, Feod. Jankowitsch** zu, einen Mann, weniger brauchbar wegen seiner pädagogischen Einsichten, als weil er zugleich der russischen Sprache mächtig war. Dieser wurde zum Director der Normalschulen und zum Mitgliede der Commission ernannt, und dieselbe schritt zunächst an den Entwurf eines allgemeinen Schulplanes. Wie sehr der Kaiserin die Sache am Herzen lag, beweist, daß sie der Commission öfters Aufträge zusandte, worin sie ihre Gedanken über die Verbesserung der Normalschuleinrichtung mittheilte, und daß sie, nachdem eine Musterschule in Petersburg eingerichtet worden war, zuweilen selbst dem Unterrichte in derselben beiwohnte. Endlich ward der Plan vollendet, und er berücksichtigte das Ganze des Reiches nach räumlicher Beziehung, allerdings in einer umfassenderen Weise, als der früher erwähnte Plan Schumalows, allein er stand diesem, was den Umfang des Systems anlangt, entschieden nach, indem er sich nur auf ein niederes Unterrichtsziel beschränkte, während Schumalow Universitäten, Gymnasien und niedere Schulen gestiftet wissen wollte; auch ließ der Plan den höheren Standpunct vermissen, von dem aus, wie gesagt, allein eine sichere und zweckmäßige Organisation des Schulwesens gelingen kann, er begann das Werk der Gründung neuer Schulen eben von unten auf. Dieser Plan ward nun durch Ukas vom 1. December 1786 als „Statut der Volksschulen“ bestätigt, und dieses Jahr habe ich daher

* Er ist der Verfasser vieler mathematischen und physikalischen Aufsätze.

** Jankowitsch von Miriewo, der frühere Dorfschulmeister, starb als wirklicher Staatsrath in hohem Alter bei völlig erloschenem Gedächtnisse im Jahr 1813, ein Bild des Looses mancher Schulmänner. Die ganze Normalmethode hatte er vergessen, sogar daß er in russischen Diensten gestanden und Pension bezog! Und mit ihm ging in Rußland das Gedächtniß der österreichischen Normalschulen überhaupt unter. Vgl. Fr. Abelung, Katharinens II. Verdienste um die vergleichende Sprachenkunde. Pet. 1815. S. 94, Anm.

auch als Anfangspunct einer neuen Periode des russischen Schulwesens annehmen zu müssen geglaubt, weil, wenn auch nur ein niederes Schulwesen, so doch eben ein Schulwesen von allgemeiner Absicht gegründet und der Anfang einer Zeit gesetzt ward, von der an sich das russische Schulwesen allmählig den Windeln des Specialschulwesens entwand*. Ganz Rußland wurde durch jenen Plan wie mit einem Netze von Schulen überzogen, deren zwei Arten unterschieden wurden: 1. höhere Schulen von vier Classen (Hauptvolkschulen), wie solche in allen Gouvernementsstädten, 2. niedere Volkschulen von zwei Classen, wie sie in allen Kreisstädten und in jedem Pfarrbezirke der größeren Städte ohne Rücksicht darauf, wie gering die Schülerzahl auch etwa zu Anfange sein möchte, sollten errichtet werden. Als Lehrgegenstände für die höheren Schulen waren festgesetzt: Religionsunterricht, biblische Geschichte, die Pflichten des Menschen und des Bürgers, Weltgeschichte und Geographie, Geschichte und Geographie Rußlands, reine und angewandte Mathematik, Physik, Naturbeschreibung, Russisch, Deutsch, Latein, Schreiben und Zeichnen, und diese höheren Schulen entsprachen in ihren drei oberen Classen im Ganzen den drei unteren unserer gegenwärtigen deutschen Gymnasien (nur mit mehr Vorwiegen der Realfächer nach Art unserer Kreisschulen), während die damaligen niederen Schulen unseren deutschen Elementarschulen gleichkamen. Wie viele von den beabsichtigten Schulen zu Stande gekommen, vermag ich nicht genau anzugeben.** Das Haupthinderniß der Errichtung war, daß die Regierung im Allgemeinen dazu keine Mittel hergeben wollte, sondern die Deckung der Kosten den Collegien der allgemeinen Fürsorge zuwies.*** Ein zweites Hinderniß war der

* Die Kaiserin war so zufrieden mit der Arbeit, daß sie der Commission nunmehr übertrug, auch einen Plan zur Errichtung von Gymnasien und Universitäten auszuarbeiten, indem sie als Universitätsorte selbst Pleskau, Tschernigow und Wensa bestimmte, und der Commission die Orte für die Gymnasien zu bestimmen überließ. Allein das hatte weiter nichts zur Folge, als nur daß fortan außer den zu errichtenden Volkschulen auch alle schon vorhandenen zum Theil höheren Lehranstalten (mit Ausnahme der geistlichen Schulen, der Akademien und der Moskauer Universität) unter Aufsicht der Commission als einer Art Oberschuldirection gestellt wurden, der erste Versuch, die Leitung des gesammten Unterrichtswesens in Einer Behörde zu vereinigen, woraus unter Alexander das Ministerium der Volksaufklärung hervorging.

** A. v. Krusenstern (*Précis du système, des progrès et de l'état de l'instruction publique en Russie* S. 193 f.) gibt die Zahl der errichteten Schulen folgendermaßen an:

1786:	24	Gymnasien,	10	Kreisschulen,	9	Parochialschulen.
1787:	—	„	40	„	9	„
1788:	1	„	7	„	3	„
1789:	6	„	27	„	6	„
1790:	1	„	10	„	6	„

zusammen 159 (S. 185 gibt er die Summe der von 1786 bis 1790 errichteten Schulen auf 55 an); allein dem widerspricht geradezu die Angabe S. 30, daß unter Katharina nur zwei Arten von Schulen, höhere und niedere, so wie S. 31, daß keine Gymnasien seien errichtet worden. Vielleicht sind unter jenen 32 Gymnasien nur eben auch Hauptvolkschulen gemeint, die aber später unter Alexander in Gymnasien umgewandelt worden.

*** Diese hatten schon ohnehin genug anderes, wie Krankenhäuser u. s. w., zu bestreiten, auch ward ihnen bei dieser neuen Aufgabe eingeschränkt, die früheren gemeinnützigen Anstalten durchaus nicht zu vernachlässigen; dennoch durfte die Kronschullehre durchaus nicht beschwert werden (Ukase vom 12. August 1785). Es sollten viele mehr die Städte zuschießen, aber diese konnten oder wollten nicht, und so hinkte die Sache an vielen Orten, bis der Staat selbst unter Alexander die Unterhaltung der öffentlichen Schulen übernahm. Nur einzelne Städte, wie Wiburg, die kleineren verarmten Städte in Livland, erhielten unter Katharina einen geringen Zuschuß zur

Mangel an Lehrern für die russischen Schulen. Zwar ward zu deren Bildung 1763 in Petersburg eine Hauptvolkschule als Normalschule (1804 pädagogisches Institut umbenannt) unter Jankowitsch's Leitung eröffnet, aber selbst nur für dieses tüchtige Lehrer zu finden, hielt schwer, obgleich die Akademie der Wissenschaften und die Moskauer Universität dazu mitzuwirken 1785 aufgefordert wurden, geschweige daß sich Zöglinge freiwillig und in großer Zahl eingefunden hätten*. Und jedenfalls half jenes dem Bedürfnisse noch nicht auf der Stelle ab, es hätte mithin die Errichtung von Schulen, die die Kaiserin so sehr beeilt zu sehen wünschte, aufgeschoben werden müssen, wenn nicht auf Befehl die geistlichen Schulen sich um diese Zeit aufgethan hätten, um den neu anzulegenden öffentlichen Schulen mehr denn dreihundert Lehrer, so gut sie sie zu stellen vermochten, mit einem Male zu liefern.** Warum aber so wenig Lehrer zu den neuen Schulen, warum so wenig Schüler für das Seminar sich fanden, hatte seinen Grund in den so gering angelegten Lehrergehalten, denn wie diese unter Alexander verbessert wurden, schwand auch jene andere Noth. — Unter Katharina wurde auch der erste Versuch gemacht, das öffentliche deutsche Schulwesen in Rußland zu einer gewissen Einheit und einem inneren Verbande zu bringen, indem befohlen ward, die Petrischule zu Petersburg, welche 1763 war gegründet worden, in eine höhere Normalschule für die Ostseeprovinzen zu verwandeln und ihr eine Specialdirection beizugeben, welche die Aufsicht über alle deutschen Schulen in Rußland erhalten sollte.*** Indes erfuhren dieselben damit auch noch gerade keine wesentliche Verbesserung, indem die Hauptsache, ihre Unterhaltung, immer noch meist den zum Theil so beschränkten Localmitteln überlassen blieb. Und für eine solche wesentliche Verbesserung war damals von der Regierung um so weniger etwas an Unterstützung zu erwarten, als es theils an Mitteln fehlte, theils die Kaiserin in den letzten Jahren ihrer Regierung in ihrem Eifer für die Aufklärung des Volkes und Beförderung des öffentlichen Schulwesens in etwas bedenklich zu werden schien, insofern ihr die französische Revolution als aus Volksaufklärung hervorgegangen erscheinen mochte.

Die Regierung Kaiser Pauls dauerte zu kurze Zeit, als daß von ihr für das allgemeine Schulwesen etwas Erhebliches hätte geschehen können; nur das erwähnen wir, daß er zuerst die schon von Peter dem Großen versprochene Wiederherstellung der Universität Dorpat ernstlich ins Werk zu setzen beschloß. Einen neuen und um so bedeutenderen Aufschwung nahm dagegen jene Angelegenheit seit der Thronbesteigung des Kaisers Alexander.

Dieser Fürst, dessen Gelangung zum Throne Klopstock durch eine Ode „An die Humanität“ feierte, war nach Charakter und Erziehung † ganz geeignet, das was

Unterhaltung der Schulen; dagegen ward freilich für das Zesaterinoslaw'sche Gubernement und für Laurien eine reichliche Summe bewilligt (Ukask vom 4. September 1784), wie angedeutet wird, aus politischen Gründen, um der benachbarten Unterthanen des türkischen Reiches willen.

* Die geistlichen und die Militärschulen mußten sie liefern (Ukask vom 9. Juni 1789).

** Vgl. die periodische Publication über die Fortschritte des öffentlichen Unterrichts in Rußland Nr. VIII, S. 80.

*** Es wurde auch eine Summe für diese Specialdirection angewiesen; auffallend ist jedoch, daß derselben z. B. in den beim dörptschen Rathe vorhandenen Verhandlungen, das Schulwesen betreffend, nirgends Erwähnung geschieht.

† Bekanntlich hatte ihn der edle Schweizer Laharpe unter Katharinas unmittelbarer Aufsicht erzogen.

unter Katharina einen mehr gelegentlichen und zufälligen Anfang genommen hatte, von Beginn seiner Regierung an zu einem Gegenstand planmäßiger, aufrichtiger und ausdauernder Fürsorge zu machen. Sein Gemüth stand jeder großen Idee um ihrer selbst, nicht bloß um des Ruhmes bei der Mit- und Nachwelt willen offen, ja er wurde nicht bloß von den Ansichten einer neuen Zeit getragen, sondern erhob sich auch über dieselben, wie der von ihm erfaßte Gedanke eines christlichen Regentenbundes beweist. Sein menschenfreundlicher, weitherziger Sinn ließ ihn den Menschen überall als solchen achten und dessen wahrhafte Bildung um des Menschen selbst, um der allgemeinen Volkswohlfaht willen wünschen, nicht bloß insofern er dadurch der Staatsverwaltung in irgend einem besonderen Falle Nutzen brachte. Er wollte eine allgemeine Bildung über die Schranken von Local- und Standesbedürfnissen oder Vorurtheilen, über nationale und confessionelle Schranken hinaus zum Gemeingute aller Staatsbürger machen. Worin aber das allgemein menschliche Bedürfnis der Bildung bestehe, das den Landesvater erkennen zu lassen, trugen nicht wenig bei dessen viele und wohlberechnete Reisen in den verschiedenen Provinzen seines Reiches, ebenso wie seine Reisen im Auslande und sein Umgang mit unterrichteten und geistvollen Männern und Frauen verschiedener Völker; kein Fürst, selbst nicht Peter der Große, hat so häufige und weite Reisen gemacht. So war Kaiser Alexander im Stande, den Gedanken einer allgemeinen Volksbildung gleich von Anfang seiner Regierung an zu fassen und auszuführen, wie kein Herrscher Rußlands vor ihm, und der Friede während der ersten Jahre seiner Regierung ließ ihn sich ganz der Ausführung dieses Werkes, so wie überhaupt der Entwürfe Peters des Großen und Katharinas II. in Beziehung auf die innere Verwaltung widmen und einen Grund legen, der die Bedingungen eines sichern, stetigen Fortschrittes mittheilt, einen Grund, den die späteren Kriegsstürme, wenn auch zu berühren, doch nicht zu verrücken vermochten. Ihn machte in seinen hochherzigen Bestrebungen nicht irre die Erschütterung, welche Europa im letzten Jahrzehnd vorher durchzuckt und theilweise erwüstet hatte, er erkannte, daß nicht die Fortschritte der Volksbildung davon die Ursache gewesen, sondern vielmehr der Mangel an Volksbildung, engherziges Beschränken, die anderer allgemeiner Rechte, so auch des Genusses einer umfassenden Bildung auf einzelne bevorzugte Stände, und in Beziehung auf diese Stände selbst die Eitelkeit, welche nur Geistesleere, Müßiggang und Uebermuth hervorbringt, der Mangel an gründlichem Unterrichte, das verwirrte Halbwissen, welches die Neigung zu politischen Kümereien, zu Theorien mit sich führt, die nach der einen oder der anderen Seite hin ausschweifen, zu Theorien, welche mit Entfittlichung beginnen und mit Verderben endigen. * Der edle Fürst unternahm daher das Werk der Volksbildung vielmehr in einer Ausdehnung, in einer durchgreifenden Planmäßigkeit, die alles weit übertraf, was unter der Regierung Katharinas war geleistet worden. Dort war nur an die Errichtung niederer und mittlerer Schulen in den verschiedenen Theilen des Reiches ** und an einen nothdürftigen Unterricht durch dürftig und unsicher besoldete und daher auch nur wenig in Anspruch zu nehmende Lehrer gedacht worden — jetzt wurde, was nicht oder nicht sicher zur Ausführung gekommen war, durch Anweisung von Staatsmitteln für die meisten Schulen, von Gehältern, die der Wichtigkeit des Werkes und

* Eine gleiche Ansicht sprach auch das Auführmanifest aus dem Anfange der Regierung unsers gegenwärtigen Beherrschers (vom 26. Juli 1826) aus.

** Man vergleiche, was wir über das Unvortheilhafte dieses Ganges eines sich bildenden Schulwesens oben bei Erwähnung Schumalows gesagt haben.

der Mühe der daran Arbeitenden entsprach, bald und glücklich zu Stande gebracht, es wurde vor allem der ganze Unterricht von der niedrigsten bis zur höchsten Stufe im Auge gefaßt und in ein fortlaufendes System gebracht, es wurde Gelegenheit zur Aneignung einer fortschreitenden, gründlichen Bildung gegeben, es wurden Gymnasien es wurden als die Mittel- und Brennpuncte der Bildung Universitäten, und zwar dieß vor allem zuerst geschaffen. Dadurch ward der höhere Standpunct gewonnen, von dem aus allein sich mit Geschick und Erfolg gehen ließ an eine Organisation des gesammten allgemeinen Schulwesens, bis zu dessen untersten Stufen hinab, frei von allem beengenden Zwange der Local- und Specialbedürfnisse; dadurch ward gewonnen der Anknüpfungspunct, der gleichsam selbst zum stetigen Fortschreiten im Werke der Schöpfung von Schulen nöthigte. Dadurch ward dem Volke in seiner eigenen Mitte eine Höhe der Bildung vor Augen gestellt, zu der hinaufzusteigen es allmählig selbst Lust bekam und hinaufzusteigen anfang, so wie es sich die Mittelstufen eine nach der anderen von den obersten herab geboten sah. Und wie die Glieder der verschiedenen Stände, die Glieder der verschiedenen Volksstämme an die Idee einer gemeinsamen, allgemein menschlichen Bildung, an deren Werthschätzung und Nuzbarmachung gewöhnt wurden, so ward ja gleich insbesondere eine slawische Bildung in Sprache, Litteratur, Sitte vorbereitet die sich frei von knechtischer Nachahmung aus innerer Lebenskraft eigenthümlich entwickeln und neidlos, in edlem, befreundetem Wettstreit der eben so eigenthümlichen germanischen Bildung zur Seite treten konnte, welche sich unter der deutschen Bevölkerung des großen Reiches erhalten hatte und welche der große Monarch gleichfalls zu würdigen und zu pflegen verstand; es ward dergestalt eine slawische Bildung vorbereitet, die nicht auf Grund eiteln Selbstbetruges und lügenhafter Vorspiegelungen oberflächlicher schriftstellersnder Halbwisser*, auf Grund voreiligen Siegesposaunen junger schielender Journalisten, sondern auf Grund eines wahrhaft gediegenen Wissens und einer wahrhaft praktischen Tüchtigkeit und eines eben dadurch veredelten Nationalgefühles den Wettlauf um den Preis der Bildung wagen konnte mit den edelsten Völkern Europas und der Gegenwart.

Eine der ersten Maßregeln, welche der Kaiser Alexander im Interesse der allgemeinen Bildung, der Volksbildung traf, war die, daß er diese Angelegenheit (durch Manifest vom 8. September 1802), so viel ich weiß, zuerst unter allen Fürsten Europas unter die beständige Fürsorge eines besonderen „Ministeriums der Volksaufklärung“ stellte. Wir haben oben schon erwähnt, daß die 1782 niedergesezte Commission zur Errichtung von Volksschulen in Folge der Zufriedenheit der Kaiserin mit dem von derselben ausgearbeiteten Plane im Jahr 1786 in eine Oberschuldirection umgewandelt worden, unter deren Aufsicht nicht bloß die zu errichtenden neuen sogenannten Volksschulen, sondern auch alle schon bestehenden, zum Theil höherer Lehranstalten (mit Ausnahme derer zur Bildung von russischen Geistlichen) gestiftet wurden. ** Von dieser Oberdirection wurden von Zeit zu Zeit Inspectoren ernannt

* Das hat ihnen noch nachdrücklicher auch einer von ihren eigenen Propheten, Bulgarin, noch neulich gesagt — ob er Glauben finden wird? — Man vergleiche übrigens die Worte des erwähnten Manifestes vom 13. Juli 1826: „Dem Muffiggange des Geistes, dem Mangel an gediegenen Kenntnissen (d. h. an gründlichem Unterrichte) ist zuzuschreiben diese Willkürlichkeit der Vorstellungen, die nur die Leidenschaften im Aufbruch bringt, dieß verderbliche Blendwerk des Halbwissens, dieß Geräth der Unbildung in Theorien der ausschweifendsten Art.“

** Allerdings nicht immer zum Vortheile der schon bestehenden Anstalten, denn

welche die Provinzen bereisen und die Schulen visitiren mußten, die unter der Aufsicht der Generalgouverneure und Gouverneure (als „Curatoren“), und unter Leitung von Gouvernementsdirectoren und Kreisinspectoren standen. Diese Oberschuldirection bildete allerdings den Uebergang zu dem unter Alexander errichteten Ministerium des Unterrichts, aber sie ließ eben doch noch vieles zu wünschen übrig. Es war die specielle Fürsorge für die Schulen zum Theil nicht bleibend denselben Personen, zum Theil aber solchen anvertraut, die nicht mit dem Schulwesen allein oder vorzugsweise zu thun hatten. Es war ferner gerade das russische Universitätswesen (d. h. eine Moskauer Universität) nicht mit in den von der Oberdirection zu beaufsichtigenden Organismus des allgemeinen Schulwesens hineingezogen worden. Statt dessen wurde die ganze Angelegenheit des Unterrichtswesens 1802 für beständig in der Person eines Ministers der Volksaufklärung (der erste war der schon erwähnte Graf Sawadowsky) und ihm bleibend zugeordneter Gehilfen concentrirt, und der Betreibung der Sache dadurch derjenige Bestand und die Stetigkeit des Fortschrittes gesichert, deren sie sich später zu erfreuen hatte. Die Verwaltung des Schulwesens wurde ferner nicht mehr nach Generalgouvernements und Gouvernements abgetheilt, deren Bestimmung oft auf einer dem Interesse der Schulen ganz fremden Rücksicht beruhte, sondern es wurde immer eine gewisse Anzahl von Gouvernements, welche in Beziehung auf die Unterrichtsangelegenheit eine gewisse Ähnlichkeit darboten, zu einem „Lehrbezirke“ vereinigt, und unter die Aufsicht eines besondern „Curators“ gestellt; sämmtliche Curatoren zusammen bildeten dann sammt anderen von der Regierung ernannten Personen wiederum eine neue Oberschuldirection unter dem Vorsitze des Ministers der Volksaufklärung, und diese waren nunmehr von vorn herein mit der Abfassung eines allgemeinen Studienplanes für alle Arten von Lehranstalten, mit Berücksichtigung des Rechtes der schon bestehenden, beauftragt. Um eine genaue Kenntniß der Localbedürfnisse eines jeden Lehrbezirktes zu erhalten und sie berücksichtigen zu können, so weit es mit der Natur allgemeiner Unterrichtsanstalten verträglich war, wurde zuerst an Universitäten als die zukünftigen Mittel- und Brennpunkte der Volksbildung in den einzelnen Lehrbezirken

man ging bei Ausführung der Absicht, eine Gleichförmigkeit des Schulwesens hervorbringen, so weit, daß man schon bestehende höhere Anstalten aufhob oder beschränkte, wenn der Ort, an dem sie sich befanden, nicht gerade das Glück hatte, zu derjenigen Langclasse zu gehören, die nach der im Voraus getroffenen Bestimmung sich allein überer Schulen erfreuen durfte. Dieß Schicksal traf namentlich Dorpat, dem Range nach wie noch heutzutage eine Kreisstadt, und Kreisstädte sollten nach der Bestimmung des Volksschulenstatuts vom Jahr 1786 Kreisschulen erhalten; folglich ward die bis dahin in Dorpat schon bestandene Stadtschule, welche sonst von jeher junge Leute bis zur Universität ausgebildet hatte, 1790 zu einer Hauptvolkschule von 4 Classen (im Range unserer 3 unteren Gymnasialclassen sammt Elementarschule und dazu mit vorwiegend classischer Richtung) herab gesetzt und den Eltern, die ihre Kinder wollten studiren lassen, der Rath gegeben, sie ausß Revaler oder Rigaer Gymnasium zu schicken. Als Rath sollte sich die eine Hälfte jeder Stunde mit denen beschäftigen, die studiren wollten, die andere mit den eigentlichen Volksschülern, die kein Griechisch und keine Lateinischkeit lernen wollten), daß diese Hauptvolkschule sich im Jahr 1802 von 5 Classen auf die bloße unterste Classe und einen Lehrer zurückgekommen sah. Vergleiche Hermann Nachrichten von den ehemaligen Schulen in Dorpat (Schulprogramm vom Jahr 1807) S. 14 f. 18.

gedacht, und in jedem Bezirke eine Universität zu stiften oder neu einzurichten beschlossen; diese Bestimmung erhielt 1802 für den Lehrbezirk der vier Ostseeprovinzen (das damalige russische Finnland bis 1812 mitgerechnet) die Universität Dorpat, deren Erneuerung schon Kaiser Paul beabsichtigt hatte, 1803 für den Lehrbezirk der ehemals polnischen Provinzen die Universität Wilna (gegründet als Jesuitencollegium 1578 durch den Erzbischof Valerian Protasiewicz und 1591 zur Universität erhoben, erneuert 1781), ferner 1804 für den Lehrbezirk der südlichen Provinzen die Universität Charkow, der östlichen die Universität Kasan*, der Provinzen in der Mitte des Reiches die Universität Moskau (gestiftet 1755 unter Elisabeth, 1804 reorganisiert nach dem Plane der übrigen Universitäten), endlich als die jüngste 1819 für die nördlichen Provinzen die Universität Petersburg (herborgegangen aus dem von Katharina 1783 daselbst gegründeten und 1804 als pädagogisches Institut erneuerten Lehrerseminare. ** Als Orte, wo auch noch Universitäten in Zukunft zu errichten wären, wurden gleich anfangs mit bezeichnet Kiew, Tobolsk und Ustjag-Weliki ***. — Diese Universitäten

* Die Universität Kasan ward 1805 vorläufig eröffnet, die eigentliche Eröffnung fand aber erst 1814 statt, weil es inzwischen an Studenten fehlte.

** Außerdem erhielt das Königreich Polen 1816 in Warschau eine Universität.

*** Nach der obigen Darstellung ward zuerst das Ministerium der Volksaufklärung gestiftet, und erst von diesem ging in naturgemäßer Folge die Stiftung oder Umbildung der Universitäten aus. In dieser Beziehung macht nur die Universität Dorpat in gewisser Weise eine Ausnahme. Ihre Erneuerung war schon von Paul den 4. Dec. 1799 befohlen worden, aber nicht zur Ausführung gekommen, da man die anstellenden Professoren nur aus der geringen Zahl von Gelehrten innerhalb der russischen Grenzen erwählen, die zu der anzulegenden Bibliothek nöthigen Bücher damals nicht aus dem Auslande beziehen durfte; ein Befehl Alexanders vom 12. April 1801 ließ die Sache ohne jene Beschränkung wieder aufnehmen. Die Immatriculation der Studierenden begann auch schon mit dem 22. April 1802, Vorlesungen wurden seit dem Mai d. J. gehalten, Reitsunden vor allem wissenschaftlichen Unterricht auf Betreiben des ritterschaftlichen Curatoriums sogar schon seit 1800; aber indem die Universität versäumt hatte, sich eine bestimmte, specialisirte kaiserliche Stiftungsurkunde geben zu lassen, überholte die säumige zu ihrer Ueberraschung das neue Ministerium der Volksaufklärung, welchem Graf Sawadowsky schon durch kaiserliches Manifest vom 8. September 1802 das Dasein und die Unterordnung sämtlicher Lehranstalten des Reichs mit Einschluß der Universitäten zu verschaffen gewußt hatte. Darauf holte unsere Universität sich jenes baldigst durch die Bemühungen ihres damaligen Prorectors Georg Fr. Parrot nach, und erhielt auch glücklich am 12. December 1802 (welchen Tag sie daher als ihren nunmehr freilich nach dem Datum der Gründung des Ministeriums fallenden Stiftungstag feiert) noch unmittelbar aus den Händen des Monarchen als „ewige Universität“ jene Gründungsurkunde, welche durch hinreichend angewiesene Mittel (120,000 R. B. jährlich), durch Wahlrecht, so wie das Recht, alle für nützlich erachteten Veränderungen in ihrer inneren Verfassung, insofern es ihre Einkünfte erlaubten, unter bloßer Bestätigung des Ministers vornehmen zu dürfen, durch eigene Gerichtsbarkeit, eigene Censur, kurz in jeder Beziehung geeignet war, der Anstalt Dauer, Wirksamkeit, Würde, überhaupt jene Blüthe zu sichern, durch die sie allen übrigen Universitäten Rußlands seit Anfang vorgeleuchtet hat. Erst nach Feststellung dieser wesentlichen Grundlagen, die auch den später errichteten russischen Universitäten zu größerer, der Wissenschaft nicht wenig günstiger Selbständigkeit verhelfen, erhielt die Dorpater Universität am 24. Januar 1803 in der Person des Generalmajors Fr. Ad. Klinger einen von der Regierung ernannten Curator, und am 12. September 1803 ein ausführliches Statut (das das Conseil selbst auszuarbeiten vom Kaiser beauftragt worden war), beides geeignet die Ueberzeugung einzupflößen, daß nach dem Bedürfnisse der Ostseeprovinzen vorzugsweise deutschprotestantische Art und Wissenschaft in Dorpat solle gepflegt werden. Vergleiche die kaiserliche Universität Dorpat, Denkschrift zu ihrer

theils waren nun wiederum beauftragt mit der Errichtung, Einrichtung und Verwaltung der vorbereitenden Schulen in ihrem Lehrbezirke unter Aufsicht des Curators; sie kamen dieser Verpflichtung nach, indem jede für sich aus der Zahl der akademischen Lehrer eine eigene „Schulcommission“ von sechs Gliedern erwählte, welche unter dem Vorsteher des jedesmaligen Rectors stand, und unter sich die Gouvernementsdirectoren der Gymnasien so wie die Inspectoren der Schulen der einzelnen Kreise hatte. Die den Universitäten untergebenen Schulen wurden durch die 1804 in Bezug darauf veröffentlichten Reglements der Oberschuldirection * in drei Classen geordnet: 1. Gymnasien, 2. Kreisschulen und 3. Parochialschulen. Wenigstens jede Gouvernementsstadt sollte ein Gymnasium von vier Classen haben, jede mit einem Jahreslehrgange; die Zahl der Lehrer war auf acht festgesetzt. ** Eine Kreisschule sollte sich wenigstens in jedem Hauptort eines Gouvernements, so wie eines Kreises befinden, jede mit zwei Lehrern und zu zwei Classen. Mit jeder Pfarrkirche endlich, sowohl in den Städten als auf dem Lande, sollte eine Parochial- oder Pfarrschule verbunden werden. Vergleicht man diesen Plan mit dem vom Jahr 1786, so findet man, daß er, wie gesagt, sämtliche Stufen des Unterrichtes von der höchsten bis zur niedrigsten in sich begriff, während in dem Reglement von 1786 nur von zwei Arten von Schulen die Rede ist, von höheren mit vier Classen, deren drei oberste den 1804 errichteten Kreisschulen entsprachen, und von niederen, die den nachmaligen Parochialschulen gleichstanden. ***

Die Hauptschwierigkeit, mit der auch diese Erneuerung des öffentlichen Schulwesens zu kämpfen hatte, war der Mangel an Lehrern, besonders im Innern des Reiches, wo man Ausländer nicht brauchen konnte. Man mußte vor allem eine gute Muster- und Hauptschule errichten, und die von Katharina in Petersburg gegründete höhere Normalschule (Lehrerseminar), die unter Paul so gut wie eingegangen war, wurde 1804 unter dem Namen „pädagogisches Institut“ mit einem Etat von 50000 Rbl. erneuert. †

Am zwanzigsten Feiertag des 12. December, Dorpat, 1827. Gel. S. II. ff. — Dafür, daß die Dorpater Universität so sehr gerillt hatte, noch eine selbständige Gründungs- und Erhaltung, mußte sie freilich später sehen, wie die Wilnaer Universität 1803 den schon ihr gehörenden liegenden Gründen einen Etat von 105,000 Rbl. S. (bald gleich 131,250 Rbl. B.), und (was bald von Wichtigkeit wurde), den Etat selber bestimmt, die Universitäten Moskau, Kasan und Charkow aber bei eigentlich 3 Facultäten jede 28 Professoren, 12 Adjuncte und einen Etat von 130,000 Rbl. B. hielten.

* Das Reglement für den Dorpater Lehrbezirk wurde durch Ukas vom 21. März, den Wilnaer durch Ukas vom 20. August, für das übrige Reich durch Ukas vom November veröffentlicht.

** Nämlich 1. für reine und angewandte Mathematik und Experimentalphysik, für Geschichte, Geographie und Statistik, 3. für Philosophie, die schönen Wissenschaften und politische Oekonomie, 4. für Naturgeschichte und die Anfangsgründe der Handel und Technologie bezüglichen Wissenschaften, 5. für die lateinische, 6. die russische, 7. die französische Sprache, 8. fürs Zeichnen.

*** Daß Katharina jedoch ernstlich auch an die Anlegung von Gymnasien und Universitäten gedacht hatte, beweist außer anderem, daß sie ansehnliche Summen zu der ausdrücklich erklärten Absicht in die Reichsleibbank niedergelegt hatte. Vergleiche Storch, Rußland unter Alexander I., Bd. I S. 192. Im Jahr 1793 waren in der Reichsleibbank befindlich: Fonds der zu errichtenden Universitäten 820763 Rbl., Capital des Lehrerseminars 54597 Rbl., zusammen 875360 Rbl. Im Jahre 1794 waren diese Fonds schon zu 981443 Rbl. angewachsen, zu Ende 1802 waren aber nur noch 3308 Rbl. und 1803 177000 Rbl. übrig. Ebd. S. 197.

† Vergleiche Storch 4, 320. Dieses pädagogische Institut ward 1819 zur Universität erhoben, der es nach der schon 1804 ausgesprochenen Absicht zur Grundlage diente. *Revue*, 1854. 2te Abtheil. Bd. XXXVIII.

Es wurden ferner auf den Universitäten und auf einigen Gymnasien von der Krone junge Leute unterhalten, die dafür sich verpflichteten, nach beendigter Ausbildung auf sechs Jahre bei einer öffentlichen Unterrichtsanstalt eine Stelle zu übernehmen. Allein mit alle dem wurde nur erst jungen Leuten eine Gelegenheit geboten, sich für das Lehrfach auszubilden, und dazu hatten bei dem bisher dem öffentlichen Lehrer gebotenen kärglichen Gehalte freiwillig nur wenige und fast nur aus den niederen Ständen Lust. Um nun jungen Leuten auch von besserer Herkunft, von besseren Anlagen und höherer Vorbildung Lust zu machen, sich der Ausbildung für den schweren Beruf des Jugendunterrichtes zu widmen, und um zugleich tüchtige Lehrkräfte für das Bedürfnis der sogleich zu errichtenden Schulen zu gewinnen, um mit anderen Worten nicht allein die Schulen, sondern auch den Lehrstand zu heben, um höhere Forderungen an die Lehrer stellen zu dürfen, beschloß die Regierung, ihnen auch höhere Vergütungen zu bestimmen, und damit den sichersten Grund zu einem Emporsteigen des Gebäudes des öffentlichen Unterrichtswesens zu legen, wie ein solches sich auch so glücklich wie noch nie erfüllte. In den Schulen zu Peters des Großen Zeit erhielt der Lehrer zu jeinem Unterhalte von Seiten des Staates nur ungefähr 10 Kop. S. täglich, ohne allen Zuschuß von Seiten der Schüler (Krusenstern S. 9), und darum fanden sich auch nur wenig taugliche Subjecte zur Annahme einer öffentlichen Lehrstelle willig. Auch Katharina II. Zeiten frankte das öffentliche Schulwesen an dieser Sparsamkeit. Es betrug nach der Bestimmung von 1786

der Gehalt eines Gouvernementschuldirectors nur

500 R.

(das Kreisvolkschulinspectorat war ein unentgeltliches Ehrenamt ungelohnter Bürger)

der der Lehrer an den höheren Schulen für wöchentliche 23 bis 29 Stunden je nach ihrer Schulklasse

150 bis 400 R.

(nebst Wohnung, Holz und Licht, jedoch ohne Schulgeld)

der der Lehrer an den niederen Schulen je nach ihrer Classe

120 bis 150 R.

die Erhaltung einer höheren Schule von vier Classen

2500 R.

die einer niederen von einer oder zwei Classen nur

210 bis 500 R.

die Erhaltung von 50 höheren und 540 niederen Schulen auf

342700 R.

Von Pensionirung alter Lehrer war nirgends die Rede, nicht einmal mit irgend einem Tschin konnten sie sich trösten; als Aufmunterung für die Lehrer ward (§ 54 bis 56) aufgezählt das Recht, sich zum wirklichen Dienste kaiserlicher Majestät rechnen, Pensionen erhalten, Privatstunden geben und die Bücher der Schulbibliothek „mit gebührender Rücksicht“ benutzen zu dürfen. Dagegen wurden alle Gehalte 1804 auf das Zweifache erhöht. Die Summen in den veröffentlichten Etats sind nach Banco bestimmt worden, und 1 Rbl. Banco betrug 1803 80 Kop. Silber. Es standen aber alle Lebensbedürfnisse im Verhältnisse zum Silbergelde gerechnet damals in einem so viel geringeren Preise als heutzutage, daß wir nicht zu viel zu sagen glauben, wenn wir behaupten, der damalige Bancorubel habe fast mehr betragen als der heutige Silberrubel. Es wurden in den Etats von 1804 nach der Wohlfeilheit der Lebensbedürfnisse vier Classen von Gouvernements unterschieden: *

dienen, für die es die zukünftigen Professoren bilden sollte. Ein anderes ist das in Petersburg zur Bildung von Professoren und Lehrern aller Art gegründete polytechnische Hauptinstitut.

* Die ehemals polnischen Provinzen Wilna, Grodno, Minsk, Wolynien, Podolien

- a. die 19 südlichen, wo es am billigsten zu leben;
 b. die 15 mittleren (um Moskau herum);
 c. die 9 nördlichen und sibirischen;
 d. die 4 Ostseeprovinzen (das damalige Russisch-Finnland mitgerechnet), wo das Leben am theuersten.

Die Gehalte der Schulbeamten wurden nun in diesen vier Abtheilungen folgendermaßen festgesetzt, und man mag also bei den Zahlen statt Rbl. B. immer gleich Rbl. S. setzen, um den gegenwärtigen Geldeswerth zu haben.

Abtheilung der Gouvernements:	a	b	c	d
in Gouvernements-Schulendirector (ungerechnet das Reisegeld)	800	900	1000 *	1200
in Gymnasiallehrer	550	650	750 **	800
in Inspector sämmtlicher Schulen eines Kreises (ungerechnet das Reisegeld)	300	350	400	1000
in Kreisschullehrer	250	275	300	500
Die Unterhaltung der Schulen betrug für:				
in Gymnasium	5650 ***	6150	6650†	7750
	(von vier Gl.)		(drei Gl.)	
in Kreisschule	1250	1410	1600	2400
	(von zwei Gl.)		(drei Gl.)	
sämmtliche 48 Gymnasien — an Zahl:	(20)	(15)	(9)	(4)††
und 452 Kreisschulen " "	(159)	(173)	(90)	(30)
mit 1298 Lehrern)	Rbl. 312600	336180	203850	118000

zusammen 970630 Rbl.

ßerdem erhielten alle zu den öffentlichen Unterrichtsanstalten gehörigen Personen einen Gehalt und die Aussicht auf Belohnung und Pensionen. Obige Summen wurden nun nicht, wie 1786, auf die Collegien der allgemeinen Fürsorge oder auf die Städte angewiesen, ††† sondern der Staat übernahm es selbst, die Mittel für sämmtliche angeordneten Schulen (Gymnasien und Kreisschulen), so wie sie nach und nach ins Leben

zu kommen sind hier nicht mit aufgezählt, weil die dortigen Schulanstalten seit 1773 aus anderen Einkünften (von den Jesuitengütern) unterhalten wurden.

* Bei den Gymnasien des Petersburger Lehrbezirks nach einem Etat von 1805 1000 Rbl.

** Die im Petersburger Lehrbezirk Angestellten erhielten außerdem frei Holz, † u. s. w.

*** Im Petersburger Lehrbezirk 10755 Rbl.

† Das Kiow'sche Gymnasium laut Etat vom Jahr 1811 16000 Rbl., die Kreisschule aber nur 1250 Rbl.

†† Ungerechnet das Mitauer Gymnasium, das schon seine eigenen Einkünfte hatte, † nach der Fundationsacte von 1775 17440 Rbl. B.

††† Der Bericht der Curatoren der verschiedenen Lehrbezirke vom Jahr 1804 lautete dahin, daß die Beiträge der Städte wie der Collegien der allgemeinen Fürsorge zur Unterhaltung des Schulwesens (ersterer wegen Unzulänglichkeit der städtischen Mittel) sehr bedeutend seien, ja daß sogar die Auszahlung der Gehalte an die Lehrer nicht ordentlich geschehe, was für diese wegen ihres unvermögenden Zustandes sehr drückend sei. Gleiche Statuten der Lehranstalten, welche den Universitäten untergeordnet sind (aus dem Russischen übersezt). Dorpat, 1804. S. VII.

traten, herzugeben, um dem Schulwesen eine feste Grundlage zu geben“, * und was bisher von den Städten und jenen Collegien der allgemeinen Fürsorge zum Schulwesen war hergegeben worden, sollte fortan lediglich zum Baue der Schulgebäude und zu anderen außerordentlichen Schulbedürfnissen verwandt werden.

Nur auf diese Weise gelang es, für sämtliche sowohl umgestaltete als neu errichtete Anstalten nach und nach die erforderliche Anzahl von tüchtigen Lehrern zu erhalten. In demselben Grade aber, als sich dieß verwirklichte, wuchs auch das Vertrauen des Publicums, der Nation zu dem emporblühenden allgemeinen Schulwesen. Vor allem war es nicht mehr nöthig, die Eltern durch Zwangsmaßregeln dazu zu bewegen, daß sie ihre Kinder in die Schule schickten, wie wir dergleichen aus früheren Zeiten anführten. Schon Peter III. hatte solche in Bezug auf den Adel durch Manifest vom 18. Februar 1762 aufgehoben, indem er demselben fortan allein das zu Pflicht machte, der Heroldie Rechenschaft abzulegen über den Unterricht, welchen die Kinder bis zum zwölften Jahre genossen hätten, und zu erklären, ob derselbe im elterlichen Hause, oder auf inländischen oder ausländischen Lehranstalten solle vollendet werden. Katharina hatte in der angeführten Gouvernementsverordnung vom Jahr 1777 erklärt, daß die zu errichtenden Elementarschulen für Kinder aus allen Ständen, um zwar ohne irgend einen Schulzwang sollten bestimmt sein. Solches ward nun unter Alexanders Regierung nicht nur in Beziehung auf alle Stände bestätigt, sondern wird mehr jezt ein entgegengesetzter Weg eingeschlagen, nämlich durch Ermuthigungsmanncherlei Art, durch Bewilligung verschiedener Vortheile im Staatsdienste u. s. w. zum Schulbesuche aufzumuntern, wo die Eltern noch nicht von selbst das Bedürfnis eines gründlichen Unterrichtes für ihre Kinder fühlten. So erhielten alle unter Alexander umgebildeten oder neu gegründeten Lehranstalten mehr oder weniger ausgedehnte Vorrechte. Die von den Universitäten geprüften Doctoren, Magister und Candidaten erhielten bei dem Eintritte in den Staatsdienst die achte, neunte oder zehnte Rangklasse, diejenigen, welche die Universität oder das Gymnasium mit guten Zeugnissen über voll-

* Seit dieser Zeit begannen auch die noch üblichen und so willkommenen monatlichen Gehaltzahlungen für die Schulmänner, während diese früher zuweilen lange auf ihre Besoldungen hatten warten müssen.

Die vom Staate übernommene Unterhaltung von achtunddierzig Gymnasien und vierhundertzweiundfünfzig Kreisschulen erforderte, wie angegeben, einen jährlichen Aufwand von 970630 Rbl. Rechnet man dazu den Etat der Universitäten, wie er 1804 für Dorpat zu 120000, 1804 für Moskau, Charkow und Kasan für jede zu 130000 Rbl. jährlich bestimmt wurde (den Etat der Universität Wilna rechnen wir nicht mit, da er wie das übrige Unterrichtswesen der vormalig polnischen Provinzen von Jesuitengütern bestritten wurde), so gibt das freilich die Gesamtsumme von 1,450,630 jährlich, und der Jahresbericht des Ministers der Volksaufklärung von 1804 gibt 1,727,732 Rbl. an (Storch, Rußland unter Alexander, Bd. 8, S. 50). Allein diese Summe wird einem doch nicht als eine unverhältnißmäßige erscheinen, wenn man bedenkt, daß die Erhaltung eines Fußregimentes mindestens eben so viel kostet als eine ganze Universität. Und wie wurden diese 1½ Mill. neuer Staatsausgaben gebracht? Wurde etwa den Unterthanen eine neue, directe oder indirekte Auflage aufgebürdet? Nein, die Weisheit des Herrschers hatte die zur Errichtung und Erhaltung nützlicher Anstalten nöthigen Summen durch Sparsamkeit auf anderen Seiten in nächster Nähe und vor allem bei seiner eigenen Person, ohne seiner Würde zu nahe zu treten, zu gewinnen gewußt; namentlich hatte auch die Beschränkung des Hofstaats seit dem 18. December 1801 (dessen Personal sich auch nach der Beschränkung, die er rechnet den aus eigenen Einkünften unterhaltenen Hofstaat des Großfürsten Constantin noch auf 3858 Personen und dessen Etat sich noch auf fast 3½ Mill. belief) ein sparsameres von 4 Mill. Rbl. B. gebracht. Vergleiche Storch Bd. 1, 253. 5, 63.

beten Cursus verlassen hatten, die zwölfte oder vierzehnte Rangklasse: unter gleicher Bedingung erhielten die Zöglinge der adeligen Pension in Moskau, so wie des 1817 Djeffa gestifteten Richelieu'schen Lyceums die zehnte, des pädagogischen Instituts in des 1810 in Jaroskoje-Selo errichteten Lyceums zur Bildung von Civilbeamten die neunte oder nach Verhältniß der beurkundeten Kenntnisse eine geringere Rangklasse. Allerdings ist das auch noch immer ein Zeugniß von dem niederen Stande der Gesamtbildung eines Volkes, wenn es durch solche Lockspeise dazu soll gebracht werden, den Werth einer Schulbildung anzuerkennen, dieselbe sich anzueignen, und es muß auch gleiches überflüssig werden, wie es in späterer Zeit auch zum Theil schon überflüssig geworden ist; aber dennoch war jenes jetzt, gegen die frühere Nothwendigkeit der Anwendung von Zwangsmaßregeln gehalten, gewiß ein Fortschritt, insofern die Regierung, indem sie die Benutzung der Unterrichtsanstalten freistellte, doch schon hoffen durfte, daß nicht allzu viele diese Freiheit mißbrauchen würden. — Ein fernerer Beweis, daß sehr das neue Schulwesen in Folge der Anstellung tüchtigerer Lehrer und besserer Einrichtung im Vertrauen der Nation stieg, war aber das, daß sich, was früher ganz unheard gewesen war, jetzt Herzen und Hände zu freiwilligen Schenkungen an das Schulwesen aufzuthun, daß nach dem Vergange des Staates nicht allein Genossen, sondern auch Einzelne freiwillig Schulen und andere wissenschaftliche Stiftungen gründeten oder einen Theil der Unterhaltungskosten zu übernehmen begannen. Unter Katharina hatte sich erst ein Fall der Art ereignet: Protop Demidow hatte im Jahr 72 ein Capital von 205000 Rbl. zur Unterhaltung von hundert Zöglingen in der adelichschule dargebracht. Unter Alexander kam dergleichen nun aber immer häufiger; ja es entstand, sobald der Kaiser nur seine Absichten in Bezug auf eine neue Einrichtung des öffentlichen Unterrichtswesens hatte laut werden lassen, ein wahrer Wettstreit unter den verschiedenen Ständen, namentlich zwischen Adel und Kaufmannschaft, die Regierung in ihren Anstrengungen zu unterstützen. * Die öffentlichen Blätter dieser Zeit sind daher angefüllt mit Anzeigen von Schenkungen, die zu Gunsten der Unterrichtsanstalten gemacht wurden. Die ersten Zuschüsse der Art flossen aus den Provinzen, es steuerten zum Besten der Universität Dorpat im Laufe der ersten Jahre ihres Bestehens die Gutsbesitzer aus Livland 44781 Rbl., aus Ehstland 22383 Rbl., aus Kurland 2447 Rbl., überhaupt 69611 Rbl. B. bei. Bald blieben auch die übrigen Provinzen des Reiches nicht zurück. So übernahmen 1804 die donischen Kosaken die Unterhaltung eines Gymnasiums und einer Kreissschule in ihrer Mitte selbst (Betrag von 6900 R.), und der Pensa'sche Adel einen jährlichen Zuschuß von 50 Rbl. zum Besten des Pensa'schen Gymnasiums. Die Moskauer Kaufleute gründeten 1804 eine Handelsschule in Moskau, der Adel des Gouvernements Tula eine Militärschule in Tula, der Wolynische Adel sammt Geistlichkeit ein Lyceum in Kiew (Storch 9, 27), der Kiew'sche Adel brachte 1805 zu einem ähnlichen Zwecke noch

* Anfangs scheint die Regierung noch zwischen der Errichtung von adeligen Militärschulen in allen Gouvernements und zwischen der von allgemeinen Bildungsanstalten geschwankt zu haben, wenigstens lud sie zuerst zu freiwilligen Beiträgen für letzteren Zweck ein. Es wurden auch alsobald bedeutende Summen, in einigen Gouvernements bis 60 und mehr tausend Rbl., zusammen gegen 800000 Rbl., unterzeichnet (Storch Bd. 7, 410. 9, 110. 113.), aber es überwog am Ende doch der gute Genius Andersens, und siehe da, als der Plan zur Errichtung von allgemeinen Bildungsanstalten zur Kenntniß des Publicums kam, wurde der Wettstreit, zu dieser großen Absicht mitzuwirken, noch weit lebhafter (vergleiche Storch Bd. 1, S. 226. 413). Jedoch kamen außerdem 1805 in einigen Gouvernements auch Militärschulen als Vorschulen und die Cadettencorps zu Stande (Storch Bd. 8 b, S. 61).

500000 Rbl., die katholische Klostergeistlichkeit im Sprengel des Bischofs von Luzk und Schitomir 1804 eine Menge einzelner Anerbietungen zum Besten des allgemeinen Schulwesens (Storch 5, 123) dar. Zur Errichtung einer Universität in Charkow, falls die Regierung zustimme, bewilligte der dasige Adel 400000, der Jekaterinoslaw'sche 108260, die Kaufmannschaft und einzelne Bauern des Gouvernements Charkow 300000 Rbl. (Storch 2, 322. 4. 212), und so fand die Eröffnung derselben schon 1805 statt, während die der Universität zu Kasan sich bis 1814 verzog. Aber auch einzelne Privatpersonen brachten ihre Gaben zahlreich zum allgemeinen Besten dar; so stiftete Repljew eine Militärschule in Orenburg, der Staatsrath Paul Demidow brachte 1803 ungefähr 500000 Rbl. theils baar dar, theils in allerlei Sammlungen (zum Theil schon nach dem Bedürfnisse einer Universität abichtlich angelegt), und zwar zum Besten der schon bestehenden Universität Moskau, so wie der Universitäten, die zu Kiew und Tobolsk sollten gegründet werden, und stiftete überdieß durch eine Güterschenkung von ungefähr 600000 Rbl. an Werth ein akademisches Gymnasium zu Jaroslaw * zum Besten des zahlreichen ärmeren Adels des Gouvernements, und eine ähnliche Anstalt (ein Lyceum) stifteten 1805 die Gebrüder Fürsten Beschorodko in der Stadt Neschin im Ischernigow'schen (Storch 8 b, 39).

Auf solche Weise ward es möglich, in den Jahren 1802 bis 1820 eine so große Anzahl von Unterrichtsanstalten zu errichten, wie nachstehende Uebersicht darlegt, zu errichten nicht allein auf dem Papiere, sondern auch zu eröffnen, mit der hinreichenden Zahl von Lehrern zu besetzen, und für dieselben eine immer größere Menge von Studenten zu gewinnen. Es wurden aber errichtet (nach Krusenstern S. 195 ff.)

Im Jahre	Univers.	Gymnas. u. höh. Sch.	Kreisf. u. mittl. Sch.	Elementar- schulen.	Mädchenschulen.
1802.	1	—	3	—	—
1803.	—	1	8	4	—
1804.	2	1	9	10	2
1805.	—	5	16	22	8
1806.	—	1	9	34	1
1807.	—	—	4	13	—
1808.	—	—	13	9	—
1809.	—	—	8	15	—
1810.	—	—	4	23	—
1811.	—	—	14	12	—
1812.	—	1	9	37	—
1813.	—	—	7	14	—

* Eigentlich wollte er in Jaroslaw eine Universität errichtet haben, und man hätte sie dem edlen Manne wohl auch bewilligt (zumal da er zuletzt selbst den Druck aufgab, seine Sammlungen bis an seinen Tod bei sich behalten zu dürfen), wäre nicht die Moskauer Universität zu nahe gelegen gewesen. Demidow hatte in Göttingen studirt (d. h. wirklich studirt, was von einem russischen Edelmann viel sagen wollen), und sich zu einem tüchtigen Gelehrten ausgebildet. Er war Wittwer und kinderlos; seit vielen Jahren hatte er einen Theil seiner Einkünfte zu solchen Stiftungen auf Seite gelegt, während sein ganzes Stammvermögen unverkürzt den Erben hinterließ (Storch Bd. I, 203). Die 1803 auf Zinseszins niedergelegte Summe von 500000 Rbl. B. für die noch nicht zu Stande gekommene tobolskische Universität muß schon längst angewachsen sein; vielleicht erlebt noch einer unter uns ihre Errichtung, oder wird gar Professor daselbst.

** Die Mädchenschulen sämmtlich nur in Liv-, Ruz- und Estland.

1814.	—	—	5	13	—
1815.	—	1	5	19	—
1816.	—	—	10	20	—
1817.	—	1	9	13	2
1818.	—	—	12	13	—
1819.	1	—	6	17	2
zusammen	4	11	151	288	15

Der Staat hatte aber 1804 die Unterhaltung von 48 Gymnasien und 452 Kreis-
schulen übernommen; es ist also zu der Stiftung jener 469 neuen Lehranstalten auch
ie fast eben so bedeutende Erweiterung, Umgestaltung und Uebernahme der unter
katharina gestifteten mittleren und niederen Schulen hinzuzurechnen, von denen die
mittleren (oder Kreis-schulen) zu Gymnasien, die niederen (oder Elementarschulen) zu
Kreis-schulen erhoben wurden. So überstieg also schon die Zahl der unter Alexander
gegründeten Anstalten bei weitem die Zahl derjenigen, welche aus Katharina's Zeiten
errührten; noch mehr aber überwog bei jenen die Bedeutung und das Vertrauen, das
ie Nation zu denselben faßte. Dieß beweist namentlich auch das Wachsen der Zahl
er Lernenden in dieser Zeit, welches weder früher noch später seinesgleichen gefunden
at. Es wurden ihrer gezählt

im Jahre 1804: 33,484 (in 494 Schulen);

1808: 46,695, also ein Mehr von 13,211;

1824: 69,629, „ „ „ „ 22,934.

Nur rücksichtlich einer Abtheilung der allgemeinen Schulen blieb die Ausführung
weit hinter der Absicht zurück, nämlich hinsichtlich der Gründung von Elementar- oder
Pfarrschulen. Nach dem Schulplane vom Jahre 1804 (§ 118) sollten solcher Schulen
wenigstens eine in jedem Pfarrbezirke, sowohl in den Städten als auf dem Lande, ein-
gerichtet werden * und nur in dem Falle zwei Kirchspiele zusammen eine Schule haben,
wenn die Gemeinden klein und ihre Wohnungen nicht weit von einander entfernt seien.
Man sollte man denken, daß solche niedere Schulen, wenn anders der Staat die Ein-
richtung und Unterhaltung übernahm, so gut hätten zu Stande kommen müssen als
die Universitäten, Gymnasien und Kreis-schulen. Es möchte also wohl an Lehrern,
namentlich für die russischen Landschulen, gefehlt haben? Doch nicht so ganz, denn
es gab ja überall und auch auf dem Lande russische Geistliche und Kirchendiener, von
denen man erwarten konnte, daß sie wenigstens zu lesen und zu schreiben und also
auch darin zur Noth zu unterrichten verstanden, und an Zeit zu einer so nützlichen
Beschäftigung fehlt es ihnen auch nicht. Der dirigirende Synod ging auf einen be-
sond. vom Unterrichtsministerium (in § 33 seines vorläufigen Schulplanes vom Jahre
1803) gemachten Antrag in seinem Antwortschreiben vom 12. September 1804 (vgl.
den Senatsklaus vom 31. Januar 1805) auch in sehr verständiger Weise ein, wenn
auch die Schreibart gegen den Senatsstil eigenthümlich schwerfällig und daher etwas
schwer verständlich ist. Zwar die Landprieester könnten, heißt es, keinen Unterricht über-
nehmen, dazu seien sie zu beschäftigt **, wohl aber die Diakonen und Vorleser, wo bei

* Es gibt nämlich in Rußland Kirchdörfer von 10 bis 20,000 Einwohnern, nur
daß ihnen die Stadtgerichtigkeit und zum Theil auch die Freiheit fehlt; solche Dörfer
dürften nun wohl mehr als eine Schule.

** Es wird vielleicht Manche interessieren, bei dieser Gelegenheit etwas von den
Beschäftigungen der „Ackerbau treibenden russischen Geistlichen“ zu erfahren. Der diri-
girende Synod führt selbst Folgendes an (übrigens nur in Bezug auf die Beschäftigungen

einer Pfarrkirche zwei oder drei Complecte von Beamten vorhanden seien * und die Pfarrei nicht aus verschiedenen und zerstreuten Dörfern bestehe. Die den Landschulunterricht Uebernehmenden müßten nur selbst in den geistlichen Seminarien Unterricht empfangen und eine Prüfung bestanden haben. Wenn ihnen der Unterricht schwer falle, so sollten die in einem Dorfe befindlichen Kirchenbeamten einander darin jährlich ablösen, und wenn nur einer unter denselben Seminarbildung erhalten, so solle er die kirchlichen Vorleser in der Schule, namentlich beim Rechenunterrichte, zuhören lassen und sich so an ihnen Schulgehülfsen und Schulvertreter heranziehen. Sei aber in einem Dorfe kein früherer Seminarist vorhanden, so sei einer aus einem anderen Kirchdorfe hinzuversetzen, in dem solche überflüssig vorhanden und willig dazu seien. Mit der Zeit sollten auch besondere Landschulmeister aus denjenigen Seminaristen angestellt werden, die sich für die höhere Ausbildung in den Seminarien untüchtig zeigten. Nur eines bedingte sich der Synod wohlweislich aus, daß neben der Mühe, die der geistliche Stand dergestalt übernehme, denselben nicht auch das Hergeben des Schulraumes und die etwaigen Unkosten für die Schulmittel zugemuthet würden, sondern daß in der Nähe der Kirchen eigene Schulhäuser müßten erbaut und die Schulmittel geliefert werden. — Und so wie sich hier in Bezug auf das Landschulwesen, wenigstens theilweise, hinsichtlich der Beschaffung der Lehrer eine Ausbülfe darbot, so hätte sich eine solche wohl auch für das städtische Volksschulwesen gefunden. Es handelt sich aber noch um einen anderen, wichtigeren Punct, nämlich die Summen zur Errichtung der Schulgebäude und Anschaffung der Unterrichtsmittel, deren Herbeischaffung der Synod vorsichtig abgelehnt hatte. Wären vom Staate damals die Unkosten auch für die Elementarschulen, namentlich auf dem Lande, wenigstens vorläufig oder für eine Anzahl Modellschulen in jedem Gouvernement übernommen worden, so wären diese auch bald ins Leben getreten. Und die Regierung hätte das vielleicht auch gethan, wenn nicht bald hindernde Umstände anderer Art eingetreten wären. Nach dem Entwicklungsgange nämlich, den das Schulwesen unter Alexander genommen, traten immer erst die höheren Lehranstalten ins Leben; ehe aber die Zeit herangekommen war, wo man nun auch an eine durchgreifende Errichtung von Schulen der untersten Stufe, namentlich auf dem Lande, hätte gehen sollen und können, geschah es, daß Rußland von neuem in die schicksalsvollen Weltkämpfe verwickelt, daß der Blick des Herrschers von dem mit so großer Vorliebe begonnenen Werke der Volksbildung zu den so ganz in Anspruch nehmenden äußeren Staatsangelegenheiten abgelenkt wurde. So blieb die ganze Angelegenheit der Pfarrschulen und ihres Unterhaltes dem guten Willen der Unterthanen überlassen, und dem durfte man in Rußland in Bezug auf Schulwesen, namentlich die Unterhaltung desselben und nun gar des eigentlichen Volksschulwesens doch noch nicht zu viel zutrauen. Am meisten guten Willen zeigten noch die Städte, wo die Einrichtung der Volksschulen den Magistraten und Gemeindevertretungen überlassen war, denn von 1802 bis 1820 kamen 288 Stadt-

von Herbst bis Frühjahr, während welcher Zeit eben auf dem Lande sollte Schule gehalten werden): „Sie sammeln das Korn vom Felde ein, dreschen, fahren Heu, Stroh und Holz an, führen die Aufsicht über Fütterung des Viehes, bessern und bauen an ihren Häusern, weichen, trocknen und bearbeiten Hanf und führen den überflüssigen Ertrag des Landes in die Stadt zum Verlaufe. Dazu kommt die Abwartung des Gottesdienstes und die Verrichtung der einzelnen Amtshandlungen; außerdem haben noch einzelne Geistliche die Aufsicht über die anständige Führung der übrigen, versehen den Dienst als Beichtväter, als Delegirte, führen die Kirchen- und Communionsbücher und vicariren auf erledigten Stellen.“

* Zu einem vollständigen sog. Complecte gehört ein Priester, ein Diakon und ein Vorleser; kleinere Kirchspiele haben keinen Diakon.

elementarschulen (31 in Liv-, Kur- und Ehstland) zu Stande; allein das will eigentlich doch nicht viel sagen, wenn man bedenkt, daß Rußland 1810 (nach Venkens Geographie des russischen Reiches) gegen 1500 Städte zählte, was nach dem Plane von 1804 über 2000 städtische Pfarrschulen erfordert hätte, von denen unter Katharina und Paul erst 69 waren errichtet worden. — Von Landschulen scheint aber noch weniger zu Stande gekommen zu sein. Zwar in Livland gab es deren schon aus den schwedischen Zeiten her, später wurden auch in Ehstland solche errichtet, und die Bauernverordnungen machten sie in den drei Ostseeprovinzen allgemein gesetzlich. * Ebenso gab es bei den deutschen Bauern im eigentlichen Rußland keine Colonie ohne eine Schule, es zeigte sich darin die deutsche Natur, welche (russische Schriftsteller schreiben das dem protestantischen Bibellese zu) eher etwas anderes als Unterricht entbehren will, und welche daher auch auf den Dörfern Pfarrer und Schulmeister als die wesentlichsten Bedingungen des Lebens ansieht. Aber unter den Russen war es damit anders. ** Da den Geistlichen für den zu ertheilenden Unterricht keinerlei Ersatz geboten wurde, wie bei ihrer so geringen Besoldung billig gewesen wäre, so scheinen sie sich mit der Uebnahme auch nicht gerade beeilt zu haben. Wer sollte aber diesen Ersatz geben, wer die Schulhäuser bauen und unterhalten? Etwa die Gutbesitzer? Nun ja, die polnischen Herren in den Gouvernements Wolynien, Kiew und Podolien, so wie die dortigen katholischen Geistlichen machten zur Gründung von Kreis- und Pfarrschulen *** so zahlreiche Anerbietungen, daß die Regierung sich bewogen fand, die Sache durch ein Gesetz vom 31. August 1807 zu regeln, indem sie bestimmte, wie viel an Land und Gehalt zur Erhaltung solcher Schulen nöthig sei. Anders aber war es mit den russischen Gutbesitzern jener Zeit. Von diesen lebte ein Theil beständig unter seinen Bauern, ohne viel an Bildung vor ihnen vorauszuhaben, häufig selbst arm oder sparsam, nicht selten der Trunksucht ergeben; solche hatten natürlich keinen Sinn dafür, daß Schulen nothwendig seien, hielten dergleichen wohl gar für gefährliche Neuerung. Ein anderer Theil war durch Kriegs- und Civildienst allerdings mit der übrigen Welt und den großen Städten in Berührung gekommen, aber häufig nur zu seinem Verderben, er vergeudete ein Vermögen in denselben, und kümmerte sich um seine Bauern, die ihn selten zu sich bekamen, nicht viel mehr, als daß er den Zins von ihnen erhob und sich einen

* In Ehstland 1816, in Kurland 1817, in Livland 1819. In Bezug auf diese Gebiets- oder Dorfschulen ist zuerst freilich immer nur von Lesen und Singen die Rede, und erst in den später in Livland errichteten höheren oder Kirchspielschulen (besonders zur Bildung von Landschulmeistern bestimmt) auch von Schreiben und Rechnen; man fürchtete nämlich anfangs, die Bauern würden mit dem Schreibenlernen sich selbst die Schreibfähe schreiben lernen. Insofern hatte das russische Landschulwesen allerdings das *vel voluisse sal est* voraus.

** Vgl. den Bericht des Domänenministers über das Jahr 1842, wonach auf 54369 deutsche Colonisten männlichen Geschlechts 48863 Schulknaben, dagegen auf 966,420 Domänenbauern männlichen Geschlechts nur 11386 Schulknaben kamen. Petersburger Zeitung 1844. S. 23 f. Günstiger ist durch des Ministers Perowski und des Kaisers eigene Bemühungen das Verhältniß bei den Apanagebauern, nämlich 1841 unter 693641 männlichen Seelen 7289 Schulknaben (das Doppelte vom Jahr vorher); die Lehrer waren meist Pfarrgeistliche, erhielten aber besondern Gehalt. Petersburger Zeitung 1842, S. 524.

*** Beide mit Mädchenschulen verbunden, daher auch von Pfarr- und Kreisschulfräulein die Rede ist; Pfarrschulen wollte man aber zu Stadt und Land errichten. Reisende haben mich freilich versichert, in späterer Zeit in jenen Gegenden keine Landschulen für die Leibeigenen vorgesehnen zu haben.

Schwarm von Dienerschaft* aus ihnen zu gleicher Eittenverderbniß ausuchte. Solche Beispiele wie die beiden Brüder Fürsten Schichmatow-Schirinski im Moskowschen Gouvernemen (der eine lebt noch), die in der aufopfernden Sorge für ihre Leibeigenen so weit gingen, daß sie während 25 und mehr Jahren selbst den Unterricht erteilten und als Preis der Gelehrigkeit in Schul- und Wirthschaftssachen die Freilassung sammt freiem Grundbesitz sehten**, fanden keine Nachahmung; sonst hätte man solche Männer für Heilige erklärt, jetzt galten sie für schwärmerische Martinisten für Sonderlinge, oder hatten im besten Falle das Glück, nicht eher als in der neuesten Zeit bemerkt zu werden. Einzelne Gutbesitzer und mehr noch Besizerinnen thaten allerdings auch etwas schon damals; die erste nach dem neuen Schulplane eingerichtete Landpfarrschule wurde noch 1804 im Tschernigow'schen von einer Hofrätthin Sinkowa eröffnet, die auch einen eigenen Lehrer mit 200 Rbl. Gehalt und anderen Zuschüssen aus ihren Mitteln anstellte; überhaupt gediehen diejenigen Schulen am besten, die eigene Schulmeister erhielten. Aber der Enthusiasmus verrauchte bald, als nicht jeder spätere Schulstifter mehr eine Belohnung wie die Hofrätthin Sinkowa erhielt, und schon die folgenden Hefte des Journals der Oberschuldirection wissen nichts mehr von solchen Opfern des Adels zu melden. — Oder sollten anderseits etwa die Bauern selbst die Mittel zum Landschulwesen hergeben? Kannten sie denn schon den Werth der Schulbildung, oder gibt der Leibeigene, der Eigenthumlose überhaupt leicht etwas zu gemeinnützigen Zwecken her, fürchtet er nicht dadurch seine Wohlhabenheit zu verrathen und sich der Willkür des Herrn, namentlich des kleinen Grundbesizers preiszugeben? Gewisse zeigte sich dergleichen gemeinnütziger Sinn daher noch auf den Kronsdörfern; hier hatten die Bauern, so gut wie freie Leute, wenn auch nicht freie Grundeigenthümer, *** eher die Gelegenheit, Gewerbes halber sich in die Städte überzusiedeln, sie hörten hier von dem neuen Aufschwunge der allgemeinen Bildung durch die höheren Schulen, bekamen vielleicht mit einem Anflug davon, wenn sie auch nicht gerade die Pärte ablegten und waren bei ihrer Betriebsamkeit namentlich als Kaufleute auch bald in Stand gesetzt, Stiftungen (gewöhnlich in ihren Geburtsdörfern) zu machen, um auch ihren Landleuten und ursprünglichen Standesgenossen den Weg zu gleichem Glücke zu eröffnen. So errichteten die Petersburger Kaufleute Sürenkow und Larin, jener 1805 im Koslow'schen, dieser 1817 im Kasan'schen außer vielen anderen Stiftungen auch Dorfschulen; so 1805 ein Schiffbaumeister eine im Archangel'schen, was dort ein so großes Ereigniß war, daß der Bischof von Archangel selbst sich ins Dorf zur Schuleinweihung begab (Storch Bd. 8 b, S. 98); namentlich aber im Gouvernemen Olonez entspann ein rechter Wettstreit unter den Bauern selbst, solche Schulen zu erbauen und auszurüsten (Storch 8, 47. 9, 34). Aber auch in den Kronsdörfern muß der Eifer und

* Storch in seinem Gemälde von Petersburg erzählt, Graf Rasumowski habe in der Residenz beständig 927, Graf Stroganow an 600 Menschen zu seiner Bedienung gehabt.

** Vergleiche (Maslow) von der Verbreitung der Schriftenkenntniß im ganzen russischen Volke. 1845 b, S. 36 ff.

*** Denn das Grundeigenthum kommt hier nicht dem Einzelnen als Privatbesitz, sondern immer nur der ganzen Gemeinde zu, und wurde von dieser bei den einzelnen Seelenrevisionen oft neu vertheilt. Sehr ähnlich den altgermanischen Zuständen, vergleiche (Reichenbach'sches) Conversationslexikon (Leipzig 1834) Art. Deutschland S. 445. In zerstreuten ärmlichen Hütten wohnend war Jeder Herr seines Besitzthums; der Grund und Boden gehörte der Gemeinde, von der die Ländereien nach allgemeiner Berathung zur Benutzung (Jagd und Viehzucht) an die Einzelnen vertheilt wurden. (So berichten Cäsar und Tacitus.)

lg doch nur mehr vereinzelt gewesen sein, sonst hätte das unter der gegenwärtigen Regierung errichtete Ministerium der Domänen nicht noch so viel in Beziehung auf das Land Schulwesen daselbst zu thun übrig gefunden, nicht so viel Eifer und so durchgreifende Maßregeln anzuwenden nöthig gehabt, wie seine Berichte und vor Augen liegen. * Wie viel aber auch von Land- und Stadtvollschulen mag zu Stande gekommen sein, auffallend ist, daß weder in den Berichten von solchem Zustandkommen, noch im Schulstatut von 1804 (wie doch in dem von 1828) die Rede ist von Unter-richt der weiblichen Jugend. ** Und doch, hätten vor allen mit die Mädchen etwas gelernt, so wäre solches das beste Mittel gewesen, dereinst durch die Mütter auf das nachfolgende Geschlecht zu wirken, wie ja ein nicht unbedeutender Theil unseres ostsee-ländischen Landvolkes z. B. das Lesen daheim zu Hause von den Müttern oder unter der Anleitung von älteren Geschwistern erlernt. *** Doch freilich, was sollte auch das russische Landvolk lesen, was konnte es den Trieb haben zu lesen, etwa die von der Oberschuldirection verfaßten Schulbücher, über die schon Maslow klagt, oder die monischen Kirchenbücher mit ihrer dem bürgerlichen Leben fremden Schrift? Somit liegen jene russischen Schriftsteller wohl Recht haben, wenn sie die allgemeine Ver-breitung gewisser Grundkenntnisse, namentlich der Kenntniß des Lesens unter den Pro-leten auf Rechnung des protestantischen Bibellebens setzen, und der Wunsch eines geordneten russischen Geisteslichen, die Bibel als Hauptlesebuch und als Grundlage der christlichen Schul- und Volksbildung in den russischen Volksschulen eingeführt zu werden (siehe einen Brief des Protopierei Golubinski in demselben Journal 1845, XII. 181), beruht gleich sehr auf wahrhaft patriotischer wie religiöser Gesinnung.

Th. Thrämer

* 1842 beschloß es, 2000 Landschulen anzulegen. Petersburger Zeitung 1844, S. 24.

** In Wolynien, Podolien und Kiew wurden Mädchenschulen erwähnenswerth. In Odessa schon seit 1807, die erste städtische Mädchenvolkschule im Innern des Reiches erst 1817 zu Odessa, die erste Landschule der Art 1822 durch Rebtrow im kaukasi- schen Gebiete bei Stawropol (Journal der Moskauer Landwirthschaftsgesellschaft 1845. S. 54, das Erstaunliche von ihrem Erfolge berichtet) gegründet. Rebtrow erzählt, daß ihn auf den Gedanken gebracht habe ein Bild, wo Christus die Kindlein zu sich kommen läßt, unter denen sich auch Mädchen befunden, und zwar „wahrscheinlich nicht bloß Kinder von höheren Ständen“.

*** Dieß Pestalozzische Mittel der ostseeländischen Landvolksbildung, die Mütter den Spinnstuben, hat der wirkliche Staatsrath Maslow bei seiner Rückkehr aus Rußland (1839 oder 1840) in Livland kennen gelernt, und ist seitdem aus allen Kräften bemüht, die Augen der russischen Patrioten unter den Gutsbesitzern auf den Unterricht der weiblichen Bauernjugend zu lenken. Welches Aufsehen die Sache in Ruß- land gemacht und welchen Erfolg sie gehabt, werden wir später nach Heft X des Journals der Moskauer landwirthschaftlichen Gesellschaft berichten. „Genug, sagt Mas- low in seiner Rede zur Feier des fünfundsingzigjährigen Bestehens der Gesellschaft, haben wir bisher für die rein materiellen Interessen der Landwirthschaft gewirkt, es ist es Zeit, auch die geistigen Interessen des Landwirthes (die Hebung des Bauern- standes) ins Auge zu fassen.“

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Rapport du ministre de l'instruction publique et des cultes à l'empereur, sur la situation de l'instruction publique depuis le 2 décembre 1851.

Sire !

Votre Majesté a ouvert pour la France une ère nouvelle. Depuis le 2 décembre, les institutions, les lois, jusqu'aux idées et aux mœurs, si lentes à changer, tout dans le pays s'est modifié profondément, tout s'est amélioré, sous la main qui venait de vaincre l'anarchie et de rendre la nation à elle-même.

L'enseignement public ne pouvait échapper à cette œuvre de régénération. L'année 1852 marquera dans les fastes de l'Université de France. Non-seulement les bases de l'éducation publique ont été renouvelées ; mais des règlements mûrement étudiés ont fait pénétrer la réforme jusque dans les derniers détails du régime des écoles de l'État. Vous m'avez permis de soumettre à Votre Majesté le tableau de ces salutaires innovations. Bien qu'elles ne datent que d'hier, déjà on peut en apprécier les résultats les plus importants ; au moment même où elles s'accomplissent, il n'est pas inutile d'en marquer les traits essentiels et de fixer le souvenir des principaux motifs qui les ont inspirées.

I.

Je crois nécessaire, en commençant, d'exposer à Votre Majesté quelle était, il y a dix-huit mois, la situation générale de l'instruction publique. Je n'ignore pas combien cette partie de ma tâche est délicate ; je serai obligé d'insister sur de tristes souvenirs que j'aurais préféré taire, mais qu'il est indispensable de rappeler pour la justification du présent et pour l'instruction de l'avenir. Toutefois, en m'exprimant avec franchise à l'égard des choses, je saurai, je l'espère, n'être point injuste envers les personnes, dont nul plus que moi n'apprécie les talents et les services.

L'instruction primaire développée par l'application progressive de la loi du 28 juin 1833, après avoir reçu de la révolution de 1848 une impulsion menaçante pour les intérêts sacrés de la société, avait trouvé un frein dans la loi du 15 mars 1850 qui, sans l'affaiblir, avait su, par une surveillance plus rapprochée et plus active, la forcer de rentrer dans sa sphère et la réduire à ne plus se signaler que par des bienfaits. L'expérience à peine commencée de la loi nouvelle ne demandait en ce point qu'à être poursuivie ; et si l'administration pouvait se préoccuper d'introduire, grâce à l'influence partout présente d'un pouvoir plus fort, une économie et une simplicité mieux entendues dans les rouages bien compliqués de ce service ; si en même temps, à l'exemple de grandes nations voisines, de l'Angleterre et de l'Allemagne, elle devait chercher les moyens de faire concourir plus efficacement cette partie si étendue de sa puissance à accroître les forces morales et utiles de la nation, elle pouvait, du moins, sur la foi des améliorations récemment obtenues, ajourner à un temps plus éloigné celles qu'elle se proposait d'y ajouter encore.

L'instruction secondaire et l'instruction supérieure appelaient au contraire toute la sollicitude d'un pouvoir éclairé. Les angoisses d'une révolution qui oubliait jusqu'au foyer domestique avaient contribué à dépeupler nos collèges; ses vives et anciennes attaques des partisans de la liberté d'enseignement, hardies par le déplorable concours des circonstances, leur préparaient de bien autres dangers. La loi du 15 mars 1850, qui, en réprimant les désordres de l'instruction primaire, avait exigé le sacrifice des privilèges de l'Université, semblait fixer à une date prochaine la chute de ses établissements.

Pourquoi n'oserions-nous pas le rappeler? les doctrines détestables dont la société européenne était justement alarmée, passaient pour avoir des adhérents dans les écoles de l'État. Une minorité certainement très-infime par le nombre, mais habile à cacher sa faiblesse derrière la hauteur de ses prétentions, cherchait par tous les moyens à propager la contagion. Contenue par la crainte, elle modérait son langage et n'affichait pas ses opinions; mais de loin en loin des faits scandaleux éclataient comme une révélation soudaine du péril secret qui menaçait l'enseignement public; et l'opinion indignée se demandait s'il ne fallait pas attribuer la plupart des maux du temps à l'institution même, qui, quelques années auparavant, semblait être un des plus beaux ornements de la patrie et un de ses plus légitimes sujets d'orgueil.

Les 312 collèges communaux, chargés de mettre l'instruction secondaire au niveau des fortunes les plus modestes, avaient, les premiers, subi l'atteinte du discrédit. Imparfaitement soumis à l'autorité universitaire qui en instituait les professeurs sans avoir ni les moyens de les recruter, ni la charge de rémunérer leurs services, ils étaient tombés dans une impopularité qui allait croissant. En trois années, 58 d'entre eux ont succombé, la concurrence des établissements ecclésiastiques semblait seule en mesure de profiter de leur écadence.

Les 55 lycées avaient perdu plus de 4000 élèves; leurs recettes avaient diminué de près d'un million. La subvention nécessaire pour couvrir leurs dépenses fixes avait été vivement contestée en 1850. La confiance des familles se flétrissait; et les assemblées elles-mêmes qui s'étaient autrefois montrées si jalouses de maintenir les privilèges universitaires, semblaient accorder une prédilection marquée aux institutions cléricales que la liberté de l'enseignement faisait valoir de toutes parts et dont tout le monde était disposé à s'exagérer les succès.

Les facultés chargées de donner l'instruction supérieure et de préparer aux hautes carrières civiles, étaient sans lien entre elles et sans règle certaine qui utilisât le savoir de leurs professeurs. Celles des départements languissaient dans un oubli immérité. Celles de Paris, où toute la vie de haut enseignement semblait s'être réfugiée, ne donnaient pas tous les fruits qu'on pouvait en attendre; on eût dit que certaines chaires étaient plutôt faites pour la satisfaction personnelle de leurs maîtres brillants que pour l'éducation régulière de la jeunesse qu'il fallait pourtant préparer à tous les services publics.

Les grades que ces facultés conféraient, et qui ont été de tout temps entre les mains de l'État un moyen honorable de garder l'entrée et de maintenir le niveau soit des professions libérales, soit des administrations publiques, étaient toujours recherchés et contestés par tout le monde. Le baccalauréat ès lettres était devenu une formalité dont se jouaient les intelligences les moins préparées

et, pour ne rien dire de plus, un commerce déshonoré par des fraudes sans répression; les épreuves dont il se composait, et qui n'avaient point un rapport assez exact avec l'instruction secondaire qu'elles doivent clore, ni avec l'instruction supérieure à laquelle elles conduisent, avaient fini par se transformer, grâce à l'industrie de quelques marchands, en une mnémotechnie stérile qui ne donnait aucune garantie de l'aptitude et du savoir des candidats.

L'école normale participait à la défaveur des établissements dont le personnel se recrutait dans son sein. Portée par l'entraînement même des idées du temps vers les études de philosophie et d'histoire, elle avait insensiblement négligé pour ces deux spécialités la haute culture littéraire qu'elle était chargée de donner à l'esprit des maîtres de la jeunesse. Pour le plaisir de briller par une érudition contestable et par une gravité précoce, on avait peu à peu mis en oubli les conditions laborieuses et modestes de l'art d'enseigner. Par là s'autorisaient des inimitiés passionnées qui, chaque jour, signalaient cette école à la défiance des familles et aux rigueurs de l'État.

Les concours de l'agrégation n'avaient pas cessé d'être d'ingénieux tournois; mais l'utilité pratique des résultats ne répondait pas aux espérances que l'éclat de ces luttes avait fait concevoir. Trop souvent les agrégés vainqueurs de leurs rivaux étaient de médiocres professeurs. Cette parole heureuse qui avait captivé les juges et les spectateurs du concours, était impuissante à gouverner des enfants. Le mérite le plus essentiel, celui de bien tenir une classe et de bien l'enseigner, devenait de plus en plus rare, faute peut-être d'être encouragé dans l'institution où l'on aurait dû le préférer à tout.

L'administration supérieure trouvait-elle dans les anciens règlements une force suffisante pour remédier aux dangers d'une telle situation?

S'agissait-il de la nomination des fonctionnaires, le libre choix du pouvoir responsable était gêné par toutes les entraves des concours et des présentations obligatoires des candidats. Fallait-il réprimer l'incurie, la mauvaise conduite, l'oubli des devoirs, les règlements paraissaient combinés de manière à garantir la position du professeur, plutôt qu'à punir ses écarts. La procédure disciplinaire que la loi de 1850 avait été impuissante à réformer, était compliquée dans les cas les plus graves de formalités si nombreuses que la répression était toujours trop tardive, et que les fonctionnaires se regardaient comme inamovibles, bien que ce privilège n'eût pas été généralisé par la législation.

L'administration était-elle du moins assurée de puiser l'autorité dont elle avait besoin dans l'action des conseils avec lesquels le ministre avait jusqu'alors partagé la haute direction des écoles de l'État? Le corps où toute la force de ces conseils devait se résumer, la section permanente du conseil supérieur de l'instruction publique, réunissait assurément des noms illustres et représentait la vieille expérience de l'Université; mais, dans les circonstances où l'on se trouvait placé, ce qui, en d'autres temps, eût été certainement un appui considérable, n'était-il pas peut-être un danger de plus? Ces maîtres éminents, dont la gloire était si intimement associée aux anciennes habitudes, pourraient-ils tous se prêter aux changements devenus nécessaires? Placés à la tête d'une nombreuse clientèle qu'ils avaient formée, non-seulement par l'éclat de leur enseignement, mais encore par les diverses agrégations auxquelles ils avaient présidé, et par le choix même du personnel qui longtemps leur avait été remis d'une manière presque absolue, ils auraient, par leur seule présence, involontairement prolongé la ré-

stance aux mesures même les plus urgentes. Tous ces différents régiments de l'armée universitaire, dont chacun obéissait à un colonel bien connu, mais qui n'avaient jamais été soumis à un même général, avaient besoin, dans le péril présent, d'être conduits par une seule main. L'ordre ne pouvait être rétabli que par la plus rigoureuse unité de direction.

Que devait faire le gouvernement à qui des événements extraordinaires venaient de déléguer l'héritage de cette situation compliquée et difficile? S'y résigner, ou n'y faire que de timides changements, c'eût été tout à la fois se montrer indifférent aux alarmes de la société et prolonger l'agonie des écoles de l'État. Pour conjurer leur perte autant que pour répondre au vœu public, il fallait se résoudre à tenter la carrière des réformes. Tous les intérêts légitimes y trouvaient leur part. Le difficile était de fixer si bien le but qu'on ne courût pas le risque de tout exposer en le dépassant.

Votre Majesté m'ordonna de réunir les éléments d'un projet qui embrasserait toutes les parties de l'instruction publique, les écoles primaires, les lycées, l'enseignement supérieur, l'administration centrale, les établissements scientifiques et littéraires. Vous aviez jugé, sire, que ce travail d'ensemble était nécessaire tout au moins pour que, le point de départ et le but à atteindre une fois déterminés, on eût, en quelque sorte, sous les yeux tout l'itinéraire, dût-on, sous l'empire des circonstances, toujours si mobiles, ne pas le parcourir entièrement.

Le point de départ d'une organisation nouvelle ne pouvait être pris en dehors de la loi du 15 mars 1850. La liberté de l'enseignement était un droit acquis que le pouvoir, même transformé, ne songeait point à contester. Cependant la loi qui l'avait consacrée présentait, en ce qui concernait l'instruction secondaire et l'instruction supérieure, deux graves inconvénients : d'une part, elle avait compliqué le gouvernement de l'instruction publique pour le mettre en harmonie avec le régime de la liberté ; de l'autre, tandis qu'elle remaniait tous les pouvoirs de l'enseignement public, elle ne changeait rien à ses méthodes.

Sur ces deux points principaux, il importait d'introduire sans retard des changements. Dès le mois de février 1852, deux mesures indiquèrent la direction que votre sagesse allait donner à l'instruction publique. Le 7 février, vous rendiez le décret qui a restitué à l'initiative du chef de l'État la concession des bourses des lycées qu'une loi promulguée en 1848 livrait aux épreuves éliminatoires du concours et à la décision souveraine d'une commission particulière. Le 23 du même mois, au milieu des plus graves préoccupations de la reconstitution du pouvoir, vous donniez un gage éclatant de votre sollicitude pour les sciences, en proposant un prix de 50000 francs à l'auteur de la découverte qui rendrait la pile de Volta applicable avec économie, soit à l'industrie comme source de chaleur ou de lumière, soit à la chimie, soit à la mécanique, soit à la médecine pratique. Rétablir partout l'autorité dans le corps enseignant, réformer les études pour assurer par le développement des sciences la prééminence des arts de notre pays, c'étaient les deux problèmes que votre gouvernement avait à résoudre ; c'étaient les deux voies de salut qu'il pouvait ouvrir à l'Université en péril.

II.

La première question vous paraissait la plus urgente; vous pensiez qu'on ne pouvait entreprendre de modifier le système de l'éducation nationale avant d'avoir relevé la hiérarchie et constitué fortement les autorités qui devaient être les instruments de cette réforme. Là, d'ailleurs, une considération devait tout dominer: il importait de mettre le plus tôt possible l'organisation générale de l'instruction publique en harmonie avec les principes mêmes du gouvernement nouveau.

Ce fut l'objet du décret que Votre Majesté rendit le 9 mars 1852.

Par ce décret, l'autorité centrale ressaisit le droit de nommer et de révoquer directement tous les professeurs, fonctionnaires et agents de l'instruction publique, à quelque degré de la hiérarchie qu'ils appartiennent. Des anciens modes de nomination, il ne reste plus que ce qui assure la dignité des professeurs sans entraver l'action du gouvernement. Le recrutement des corps par leur propre élection est aboli. Le concours supprimé pour les chaires des professeurs ne subsiste plus que pour les places d'agrégés. Les présentations de candidats sont étendues à tous les ordres de facultés; mais elles ne sont plus obligatoires pour le pouvoir, qui réserve ses droits. Le chef de l'État, sur la proposition du ministre, nomme les membres du conseil supérieur, les inspecteurs généraux, les recteurs, les professeurs des facultés, du collège de France, du muséum d'histoire naturelle, de l'école des langues orientales vivantes, les membres du bureau des longitudes et de l'observatoire de Paris et de Marseille, les administrateurs et conservateurs des bibliothèques publiques. Le ministre, par délégation du chef de l'État, nomme les professeurs de l'école des chartes, les inspecteurs d'académie, les membres des conseils académiques qui procédaient précédemment de l'élection, les fonctionnaires et professeurs de l'enseignement secondaire, les inspecteurs primaires, les employés des bibliothèques, et généralement toutes les personnes attachées à des établissements d'instruction publique appartenant à l'État. Les recteurs, par délégation du ministre, nomment les instituteurs communaux.

Outre le droit de nomination à tous les emplois, le gouvernement reprend, par le décret du 9 mars, les pouvoirs disciplinaires les plus étendus. Les lentes formalités et les fictions de l'ancienne procédure disparaissent; la répression est immédiate à tous les degrés et sous toutes les formes. Le pouvoir prononce directement et sans recours la réprimande devant le conseil académique; la censure devant le conseil supérieur; la mutation; la suspension avec ou sans privation totale ou partielle de traitement; la révocation, qui peut être édictée contre les membres de tous les ordres d'enseignement, comme le simple exercice de la plus inaliénable prérogative d'un pouvoir responsable des actes de ses agents.

Le décret du 9 mars ne se borne pas à changer le mode de recrutement et à resserrer la discipline des corps universitaires qu'il confirme dans leurs fonctions; il modifie profondément le conseil chargé d'assister le ministre dans leur direction et dans leur surveillance. Il y fait entrer trois membres du sénat, trois membres du conseil d'État, cinq archevêques ou évêques, trois membres des cultes non catholiques, trois membres de la cour de cassation, cinq membres de l'Institut, huit inspecteurs généraux, deux membres de l'enseignement libre.

Les inspecteurs généraux ont remplacé la section permanente supprimée par le décret. C'était un des graves inconvénients du régime précédent, que les inspecteurs généraux, chargés de prendre des informations précises non-seulement sur tous les membres de l'Université, mais encore sur la marche générale des études, sur l'efficacité des méthodes anciennes et sur la valeur des expériences nouvelles qu'on pouvait tenter, fussent séparés, en quelque sorte, du ministre par le corps intermédiaire de la section permanente qui ne permettait pas à ceux même qui avaient vu les choses d'intervenir dans les décisions dont elles étaient l'objet. Pouvait-il y avoir pour le ministre de meilleurs conseillers que les hommes qui, en rapport continu avec les professeurs et les familles, devaient toujours savoir ce que valaient les uns, ce que voulaient les autres? Le ministre, à son tour, n'était-il pas intéressé à faire surveiller l'application des mesures qu'il prenait par ceux-là même qui avaient participé à leur préparation? Il était également utile de mettre les inspecteurs dans le conseil, et d'envoyer les conseillers en inspection. Mais pour que cette réunion des deux corps de l'inspection et du conseil portât ses fruits, il fallait que celui qui était appelé à les remplacer représentât tous les besoins et tous les ordres de l'enseignement, et pût faire preuve d'initiative dans le débat de toutes les questions et de fermeté dans l'exécution de tous les ordres. Il fallait surtout que, par la notabilité des personnes qui le composeraient, il conservât l'autorité et l'éclat des anciens conseils de l'instruction publique.

Ces conditions furent remplies. L'inspection générale, presque entièrement concentrée jusqu'alors dans les services de l'instruction secondaire, embrassa d'une manière régulière l'instruction supérieure et l'instruction primaire. Les inspecteurs généraux de l'instruction primaire succédèrent aux deux inspecteurs supérieurs des écoles. Six inspecteurs généraux de l'enseignement secondaire, trois pour les lettres, trois pour les sciences, furent spécialement chargés de surveiller les lycées. Un même nombre d'inspecteurs fut préposé au service scientifique et littéraire du haut enseignement; deux inspecteurs généraux furent, comme autrefois, chargés de contrôler les deux ordres particuliers du droit et de la médecine.

Parmi les hommes considérables qui avaient secondé, dès l'origine, la politique de votre gouvernement, la science comptait quelques-uns de ses maîtres les plus illustres. Membres du sénat récemment formé, MM. Dumas et Lezavier, représentèrent dans l'inspection générale les sciences physiques et mathématiques, qu'ils représentaient déjà à l'Institut; un autre membre de l'Académie des sciences, M. Brongniart, fut investi de l'inspection des sciences naturelles. C'est aussi à l'Institut que furent empruntés les trois inspecteurs généraux du haut enseignement littéraire: Eugène Burnouf, trop vite enlevé à ses occupations nouvelles, qui mêlèrent du moins quelques consolations aux douleurs de sa fin prématurée, avait été choisi pour communiquer à l'Université l'énergie tout ce que pouvait fournir de lumières une critique vaste et profonde appliquée au système complet des langues humaines; à côté de ce rare maître, MM. Nisard et Ravaisson apportaient un sentiment élevé des beautés des lettres classiques et l'esprit des spéculations philosophiques. Le doyen de la première école médicale du monde, M. Bérard, devenait inspecteur général des sciences de médecine; M. Laferrière reprenait l'inspection générale des facultés de droit, que le gouvernement précédent lui avait enlevée. Pour l'inspection

générale de l'enseignement secondaire, vous m'aviez ordonné de choisir des anciens cadres et de vous proposer les fonctionnaires qui, après avoir donné le plus de gages de leur expérience, conservaient encore une activité nécessaire que jamais. Un prêtre savant et vertueux, administrateur également signalé par son habileté et par son courage, M. l'abbé Daniel, dont l'épiscopat devait bientôt récompenser tous les mérites, ne dédaigna point de passer dans la section permanente dans ce corps si utile de l'inspection générale des lycées. Un autre ecclésiastique, remarquable par la fécondité et par l'excellence de son enseignement philosophique, dans un temps où la philosophie était universellement accusée de stérilité et d'erreur, M. l'abbé Noirot, relevait, par l'autorité de son nom et par l'irréprochable originalité de ses idées, tout ce qu'il trouva déjà de bonnes et solides traditions dans l'inspection générale de l'enseignement primaire.

L'inspection générale ainsi composée n'était point inférieure aux comités qui avaient autrefois présidé aux destinées de l'Université. Huit inspecteurs généraux seulement devaient être annuellement désignés pour siéger dans le conseil supérieur de l'instruction publique; mais ceux qui ne prenaient pas part à ses délibérations pouvaient être appelés à ses séances avec voix consultative pour l'examen de questions spéciales. Vous les aviez destinés ensemble à former le conseil intérieur et privé du ministre. Cependant, quand il fallut appliquer des remèdes énergiques aux maux dont le corps enseignant était travaillé, le ministre ne partagea avec personne l'honneur périlleux, et faut bien l'avouer, peu envié alors, d'affronter les mécontentements en extirpant les abus et en relevant la discipline ébranlée. Quand des efforts persévérants eurent assuré le succès, et que l'ordre et la hiérarchie eurent été affermis dans l'instruction publique comme ils l'étaient dans la société; alors, sans prétexter rien retrancher de sa responsabilité personnelle, il appela publiquement au secours de lui les auxiliaires éclairés dont il avait cru devoir ajourner le conseil officiel. C'est à la date du 28 octobre 1852 qu'un arrêté a constitué les ministres en commissions, qui correspondent aux grandes divisions de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Ces commissions, réunies régulièrement toutes les semaines, donnent à l'administration des avis motivés sur les personnes et sur les choses: ce sont elles qui préparent les projets de règlement et les décisions importantes; elles continuent, sous le régime nouveau, ces traditions de haute expérience et de libre discussion que le gouvernement voudra toujours maintenir, persuadé qu'elles ne compromettent ni sa propre initiative ni l'indépendance de son action.

III.

L'article 7 du décret du 9 mars 1852 portait:

«Un nouveau plan d'études sera discuté par le conseil supérieur dans la prochaine session.»

Six jours après, dès le 15 mars, le nouveau conseil supérieur de l'instruction publique était réuni et recevait communication des principes d'après lesquels l'administration se proposait de modifier les anciennes méthodes d'éducation. Au milieu des discussions les plus étendues et les plus intéressantes, un accord facile s'établissait entre le ministre qui proposait un plan médité et le conseil qu'animaient un égal désir de seconder la politique du gouvernement, et de faire

enseignement vraiment national. Ainsi étaient posées en peu de jours, mais sans mûre réflexion, les bases du décret que Votre Majesté put signer dès le 4 avril, et qui devait régénérer les écoles publiques.

Le système d'éducation qui avait prévalu dans les établissements de l'État, avait lieu depuis vingt-cinq ans à des plaintes qui n'étaient pas une des principales causes de la décadence des lycées. Combien de fois n'avait-on pas reproché, et avec quelle amertume, aux études secondaires, de jeter les esprits sur le même moule, de les soumettre au même niveau, sans tenir compte de la diversité des vocations ! Les hommes les plus froids s'apitoyaient sur le sort de jeunes gens reçus bacheliers ès lettres au sortir de leurs classes, à qui ce titre vain ne donnait pas une profession, et qu'on voyait, inutiles eux-mêmes et à leurs familles, promener à travers la société leurs prétentions contrées et leur désœuvrement. Les plaintes ne s'arrêtaient pas là. Si les esprits exprimaient leur surprise que les esprits les mieux disposés pour l'étude des sciences fussent retenus dans les lettres anciennes sans but et sans profit, les littérateurs ne réclamaient pas avec moins de vivacité contre les enseignements accessoires dont les classes littéraires étaient surchargées au nom des progrès de la science. Tous faisaient observer qu'une instruction encyclopédique n'était nullement proportionnée aux forces de la jeunesse ; qu'en fatiguant et en portant à l'excès l'attention, on épuisait de jeunes intelligences ; enfin que, dans l'avenir prochain, ce système aurait pour résultat le déclin rapide des études, le côté l'amoindrissement de notre supériorité scientifique, de l'autre la corruption du goût, partout l'abaissement du génie de la France.

L'enseignement de l'Université avait pour principe de développer, non pas les aptitudes particulières des individus, mais les facultés générales de l'espèce ; la façonner, non pas des instruments divers pour les différentes fonctions de la société ou de l'État, mais un certain type universel d'élégante culture. Elle avait sans doute se proposer un but élevé ; mais l'éducation instituée sur ce but, en visant à être générale, pouvait courir le risque d'être vague et stérile. D'une part, les jeunes gens qu'elle formait, trouvant à leur entrée dans le monde, l'absence de cette image unique et idéale sur laquelle on les avait modelés, une infinité infinie de besoins qu'ils ignoraient et de carrières qu'on ne leur avait pas fait entrevoir, répugnaient aux professions qu'il leur fallait embrasser ; au lieu de servir la société, trop souvent ils méditaient de la façonner à l'image de leurs rêves chimériques. D'autre part les familles, qui avaient hâte de voir leur enfant en état à leurs enfants, cherchaient moins à leur faire donner l'éducation qui pouvait leur promettre de briller dans le monde que celle qui devait leur garantir un emploi ou une profession lucrative. Comme les collèges réguliers de l'Université n'y préparaient que d'une manière imparfaite, elles s'habituèrent à transporter leur confiance à des établissements où, sacrifiant la dignité de la nature humaine à la culture exclusive d'une aptitude douteuse, et méconnaissant toutes les lois qui doivent présider au développement d'une créature humaine, sous prétexte de donner des candidats aux grands services publics, on jetait les esprits sur la force desquels la société avait le plus besoin de compter. Les écoles préparatoires prenaient ainsi peu à peu la place des lycées. Il n'y avait pas jusqu'au grade de bachelier ès lettres, but apparent de toutes les études de l'Université, qui ne contribuât à précipiter hors de son sein la jeunesse impatiente d'atteindre un résultat positif pour lequel on la dressait plus vite

ailleurs. On pouvait prévoir l'instant où cette éducation, que l'on continuait à appeler nationale, pour s'obstiner à ne vouloir former que des hommes, n'aurait plus d'enfants à élever.

Le gouvernement devait empêcher à tout prix, non-seulement que la jeunesse n'échappât à sa direction, mais encore que l'étendue et l'élévation du génie national ne souffrissent une mortelle atteinte. C'était un devoir sacré qui lui imposaient à la fois l'intérêt et l'honneur. Heureusement, pour le remplir il suffisait de revenir aux principes qui avaient présidé au rétablissement des études.

Au commencement du siècle, la loi du 11 floréal an X, une des œuvres les plus fécondes du consulat, avait organisé l'enseignement des lycées de manière à désigner aux jeunes gens, après les études premières, indispensable pour développer l'intelligence, deux buts distincts : d'une part les lettres, de l'autre les sciences. Réaliser cette pensée, c'était obvier aux inconvénients que nous signalons ; c'était assurer aux différentes catégories d'élèves un genre d'instruction approprié aux besoins si divers de leur avenir. Votre Majesté juge qu'elle ne pouvait donner une base mieux éprouvée et plus large aux réformes qu'on réclamait du gouvernement. Elle m'ordonna, en conséquence, d'élaborer un nouveau plan d'études qui, après les classes de grammaire, partagerait l'enseignement en deux branches, l'une littéraire, l'autre scientifique, reliées entre elles par des points communs. La réforme du baccalauréat ès lettres et du baccalauréat ès sciences, de l'école normale, du concours de l'agrégation de certaines parties de l'enseignement supérieur, était la conséquence de changements opérés dans les études secondaires ; elle fut préparée en même temps.

Le conseil supérieur offrait la réunion la plus imposante et la plus éclairée à qui ces délicates questions pussent être soumises.

Votre Majesté avait désigné pour y siéger des prélats éminents par science et par la piété, versés dans la connaissance des hommes et dans la pratique des affaires, ayant déjà pris part à l'étude des questions d'enseignement, d'abord par la controverse publique et depuis par leur assistance à tous les travaux du conseil supérieur, défenseurs avoués de la liberté, mais franchement disposés à seconder tous les efforts qui auraient pour but l'amélioration morale des écoles de l'État.

A côté des représentants officiels de l'Église, prenaient rang les membres les plus considérables des grands corps, des hommes d'État, des administrateurs, des magistrats associés à la politique du gouvernement ; appréciateurs éclairés des véritables besoins de la société, ils mettaient au service des écoles publiques leurs lumières et le fruit de leur expérience : esprits prudents autant qu'éclairés dont le rôle était moins de provoquer les innovations que de les contrôler, moins d'ouvrir les discussions que de les clore ; appelés au sein du conseil pour y être en quelque sorte les juges du débat qui allait s'engager entre les partisans des méthodes en vigueur et les avocats de la réforme.

Les anciennes institutions universitaires étaient représentées par les hommes dont l'enseignement public s'honorait le plus et qui avaient présidé naguère à sa direction : les uns voués à l'étude des sciences, ayant formé la plupart des maîtres actuels ; vénérés entre tous et pour les longs services qu'ils avaient rendus au pays et pour l'inaltérable dignité de leur caractère ; les autres nour-

ns l'étude des lettres, et doués de toute la délicatesse du sens littéraire le
 us exercé; sans répugnance pour les innovations, mais toujours prêts à re-
 arner contre les savants les reproches que ceux-ci adressaient aux littérateurs.
 Université ne pouvait trouver certainement des défenseurs plus autorisés, plus
 biles, plus écoutés.

En face d'eux étaient les partisans déclarés des réformes, adonnés pour la
 part aux études scientifiques, et choisis également parmi les noms illustres
 l'Université et de l'Académie. Sévères à l'égard du passé, à qui ils re-
 chaient d'avoir compromis à la fois, par une fausse organisation, et les
 ences et les lettres, ils voulaient fermement aider l'instruction publique à
 vre la voie nouvelle que le gouvernement avait choisie dans la pleine indé-
 ndance de son initiative. Ceux-ci montraient les dispositions conciliantes
 esprits enclins, par élégance, aux transactions plutôt qu'à la lutte; ceux-là,
 contraire, plus ardents, apportaient dans le conseil des convictions inflexibles
 i ne paraissaient pas devoir se retirer du débat avant de s'être assurées
 succès.

Tel était, sire, l'aspect général de l'assemblée que vous aviez appelée à
 oncer sur les destinées de l'enseignement public. Le ministre avait pour
 sion de faire accepter par elle le principe de la réforme que vous l'aviez
 rgé de proposer. C'est à lui qu'il appartenait d'ouvrir le débat, d'en marquer
 portée, de le diriger vers une conclusion utile, de tempérer les partis ex-
 mes, et, sans rien abandonner d'essentiel, de faire les concessions raison-
 les dont la discussion révélerait l'opportunité.

La loi a couvert d'un voile les délibérations du conseil supérieur; mais il
 fit de considérer l'importance des questions engagées, et les noms des
 mbres qui siégeaient, pour être persuadé que le débat a offert le vif et
 ieux intérêt qui s'attache à la vérité loyalement cherchée par une réunion
 ommes capables de l'atteindre. La confiance de Votre Majesté était justifiée;
 discussion portait les fruits que vous aviez pu espérer.

Le principe du système présenté au conseil fut complètement approuvé.
 posa dans un petit nombre d'articles féconds, qui ne devaient être déve-
 pés qu'après avoir été soumis à l'épreuve de l'opinion, les bases de la réno-
 ion des études unversitaires. On convint sommairement des changements
 seraient apportés dans les méthodes d'enseignement des lycées, dans le
 rutement de leurs professeurs, dans les grades qui marquent le passage de
 struction secondaire à l'instruction supérieure.

On décida que les lycées comprendraient trois divisions: une division élé-
 aire pour préparer les enfants à l'enseignement secondaire, une division
 grammaire commune à tous les élèves, et une division supérieure où les
 res et les sciences formeraient la base de deux enseignements distincts. Un
 men placé à l'entrée de la division de grammaire et de la division supérieure
 ait écarter les élèves qui n'étaient pas en état de suivre les cours. L'en-
 nement des classes de grammaire devait comprendre les éléments de
 toire nationale, afin que l'image de la France fût la première offerte à la
 esse et entretenit chez elle l'amour du pays. L'enseignement de la philo-
 bie était maintenu, mais rattaché aux éléments de la logique qui devait
 ifier les esprits sans les exposer au péril des spéculations vaines. On statua
 lement que des conférences sur la religion et la morale feraient nécessaire-

ment partie du plan des études secondaires; que le programme de ces conférences serait dressé par l'évêque diocésain, et que toutes les divisions d'élèves, depuis les classes élémentaires jusqu'à la classe de logique, y participeraient.

Fallait-il maintenir l'ancien mode de recrutement des professeurs et conserver plusieurs ordres d'agrégations et de titres, correspondant aux principales branches de l'enseignement, la grammaire, les humanités, la philosophie, l'histoire, la physique, les mathématiques? On savait quels avaient été les dangers des concours partiels où des candidats inexpérimentés hasardaient parfois d'étranges paradoxes. L'enseignement qu'on doit à la jeunesse a pour objet les éléments généraux des connaissances humaines; il n'admet ni les recherches oiseuses, ni les vaines subtilités, ni l'affectation du savoir. Convenait-il, d'ailleurs, dans l'intérêt même des maîtres, de perpétuer des divisions artificielles et exclusives qui les retenaient attachés durant toute leur vie au même enseignement? N'était-il pas d'une sage administration de leur ouvrir des perspectives moins restreintes et de promettre plus de variété à leur carrière? Ces considérations frappèrent le conseil comme elles avaient décidé le gouvernement. A l'éclat des succès personnels et des luites brillantes, on préféra le mérite sérieux de professeurs modestes qui fissent consister leur gloire dans le progrès de leurs élèves, et qu'une instruction à la fois solide et variée permit d'appliquer successivement à plusieurs chaires. Les agrégations firent, en conséquence, réduites à deux qui représentent les deux aptitudes générales de l'esprit, l'une pour les lettres, l'autre pour les sciences. Leurs exercices, profondément modifiés, cessèrent d'être un tournoi pour stimuler la jeunesse: ils devinrent une épreuve pour constater la maturité. Au lieu d'ouvrir la carrière, ils furent destinés à consacrer la vocation. De ce principe découla nécessairement la réforme de l'École normale supérieure qui, occupée trop longtemps à former des sujets précoces pour l'arène des agrégations spéciales, fut rappelée à la mission d'instituer des professeurs véritables, en les préparant au grade de licencié dans les sciences ou dans les lettres, et en les initiant peu à peu aux meilleurs procédés d'enseignement et de discipline scolaire.

Les deux branches d'études qui venaient d'être distinguées furent soumises à une sanction analogue; et, comme le baccalauréat ès lettres était la constatation des études littéraires, le baccalauréat ès sciences fut destiné à clore et à représenter l'ensemble des études scientifiques nouvellement organisées dans les lycées. Les épreuves de ces deux grades rivaux furent combinées sur le même plan, de manière à mieux marquer la valeur particulière de chacun d'eux sans affaiblir cependant leur caractère général, et à écarter l'ignorance artificiellement préparée sans risquer de décourager la modestie laborieuse. La réforme des grades conduisit à celle des facultés qui les délivrent. Les facultés des lettres, dont l'enseignement n'avait rien de pratique, parce que le but de leur institution n'avait jamais été défini, reçurent une vie nouvelle de la prescription qui rendait leurs cours obligatoires pour les étudiants des facultés de droit: innovation doublement salutaire qui imposait aux maîtres une direction en leur assignant un auditoire, et qui ajoutait au savoir de la jeunesse des écoles en la préservant des séductions de l'oisiveté.

(Zertsehung folgt.)

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Stettin. Wie man der „Magdeburger Zeitung“ vom Rhein, 27. October, schreibt, hat ein Orden, welcher in Hinsicht auf christliche Erziehung gleiche Zwecke mit denen der Gesellschaft Jesu erstrebt, die Genossenschaft der Brüder der christlichen Schulen, in der Stadt Koblenz Aufnahme gefunden. Bereits besitzt diese Genossenschaft eine Schule mit vier Classen zum Unterricht der Jugend bis zur Stufe einer höhern Bürgerschule, und sind auch von den verschiedensten Seiten Anträge zur Gründung neuer von derselben Genossenschaft zu leitenden Unterrichtsanstalten eingegangen. Selbst die Staatsbehörden erweisen sich derselben sehr geneigt und haben aus Veranlassung eines Antrages des letzten rheinischen Provinziallandtages Schritte gethan, um der Genossenschaft eine Provinzialanstalt zur Erziehung verwahrloster Knaben anzuvertrauen. Die Wirksamkeit des Ordens ist eine sehr ausgedehnte, da derselbe bereits Ende des vorigen Jahres 7081 Mitglieder und nicht weniger als 1253 Schulen mit 264,249 Schülern unter seiner Leitung hatte.

Die Erfolge der Schulbrüder in Belgien und ähnlicher katholischen Corporationen überhaupt haben neulich den Wunsch laut werden lassen, es möchten auch innerhalb der protestantischen Kirche sich Genossenschaften und kirchliche Corporationen bilden, in deren einträchtigem Wirken, von deren Hingabe an ein großes Ganze, Unterordnung subjectiver Wünsche, Pläne, Methoden unter eine frei gesetzte objective Macht die feste Autorität, kurz von deren demüthigem und organisiertem Wirken Erfolge zu erwarten seien, welche unsere Schulen bei der im allgemeinen zu geringen Einheit der Lehrcollegien nur zu sehr vermessen lassen. So viel Bestehendes dieser Gedanke hat, müssen wir doch gegen ihn protestiren, und zwar, weil wir zwar eine Erziehung durch die Kirche für das Reich Gottes als die höchste Aufgabe der Schule anerkennen, aber diese als Protestanten und evangelische Christen nicht mit einer Erziehung durch die Kirche für die Kirche identificiren.

— Vom Cultusministerium ist die Einrichtung getroffen, daß bei jeder von den wissenschaftlichen Prüfungscommissionen zu Königsberg, Berlin, Breslau, Halle, Münster und Bonn ein Examinator für neuere Sprachen fungiren solle. Die dazu nöthigen Fonds sind bereits auf den neuen Etat gestellt.

Ob es diesen Mitgliedern der Prüfungscommissionen nicht je länger je mehr an Zeit fehlen wird? Es fehlt in der That schon jetzt an Studenten der neueren Sprachen; wie erst dann, wenn die Gymnasien sich, wie sie müssen, noch mehr auf ihr entzweigtes Feld zurückgezogen haben werden, wenn dann ferner dem Realgymnasium die Universität eröffnet wird, ja wenn vielmehr den Candidaten allgemein, wie

schon jetzt von beachtenswerthen Seiten geschieht, versichert wird: die höhern Bürgerschulen hätten keine Zukunft!

— Die officiöse P. G. meldet aus Berlin vom 15. November über die Verbesserung der Lehrergehälter: Die Lage der Lehrer an den Elementarschulen wird, wie es den Anschein hat, durch zahlreich vorbereitete Anträge auf Verbesserung derselben für die nächsten Kammern wieder Gegenstand der Berathung werden. Es dürfte daher von besonderem Interesse sein, zu erfahren, was von Seiten des Kultusministeriums in dieser Angelegenheit geschehen ist. An dieser Stelle ist schon seit längerer Zeit erkannt worden, daß eine Verbesserung in der äußeren Stellung vieler Lehrer eine Nothwendigkeit ist, wobei jedoch zu weit greifende Anforderungen, welche in Betreff einer Einkommenserhöhung der Lehrer gestellt worden sind, als unausführbar zurückgewiesen werden mußten, da Staatszuschüsse für eine Erhöhung des Einkommens auf nur 300 Thlr. jährlich für die untersten Stellen — einzelne Anträge gingen noch viel weiter — ein so große Summe in Anspruch nehmen würden, daß dadurch andere Ausgaben in eine nicht zu rechtfertigenden Weise beschränkt oder neue Steuern ausgeschrieben werden müßten. Die Staatsregierung will daher innerhalb der gegebenen Grenzen eine Verbesserung der Existenz der schlecht besoldeten Lehrer zu ermöglichen suchen und zu hiezu einen Weg eingeschlagen, der zu befriedigenden Resultaten zu führen verspricht. Den Regierungen ist aufgegeben worden, in ihrem Verwaltungsbezirke die Verbesserung der zu schlecht dotirten Lehrerstellen nach folgenden Grundsätzen anzubahnen: Zunächst sollen für diesen Zweck erstens die Mittel verwandt werden, die sich in den Schulcassen finden. Das Schulgeld soll von jetzt ab ausschließlich für die Besoldung der Lehrer verwandt werden. Gewährt das bisher gezahlte Schulgeld keine für die Verbesserung der Lehrerstellen verwendbaren Ueberschüsse, so kann, wenn es die Verhältnisse der Gemeinde gestatten, eine Erhöhung desselben angeordnet werden. Ist die Schulkasse die erforderlichen Mittel und kann das Schulgeld nicht erhöht werden, oder ist dadurch eine ausreichende Verbesserung der Lehrerstellen nicht zu erzielen, so sollen die Mittel der Gemeinde und des Patrons in Anspruch genommen werden. Erst wenn auch auf diesem Wege die ausreichende Erhöhung des Lehrergehältes nicht zu erzielen ist, da will die Staatsverwaltung mit Zuschüssen eintreten. Die einzelnen Regierungen haben die Stellen zu bestimmen, welche ungenügend ausgestattet sind, und die Verbesserungen, welche dieselben erfahren sollen. Es sind übrigens für die Provinzen oder Regierungsbezirke keine bestimmten Normen aufgestellt worden, da innerhalb der einzelnen Regierungsbezirke schon so verschiedene Verhältnisse obwalten, daß ein gleichmäßiges Vorgehen unthunlich sein würde. Die Erfolge dieser Maßregeln können begreiflicher Weise noch nicht umfangreich sein, da die betreffende Verfügung erst am 6. März 1861 erlassen worden ist. Im April d. J. hatten die Regierungen Bericht über ihre Arbeiten zu erstatten. Obgleich erst die Hälfte derselben sie begonnen hatte, so war doch auf dem angegebenen Wege schon die Summe von 29,000 Thlr. für die Gehaltserhöhung schlecht gestellter Lehrer herbeigeschafft worden. Nur an wenigen Stellen war es erforderlich gewesen, die Mittel des Staates in Anspruch zu nehmen. In dem nächsten Jahre wird daher nur die zu diesem Zwecke erforderliche unbedeutende Summe aufgenommen werden. Es ist den Regierungen die Aufforderung zugesandt, ihre Arbeiten fortzusetzen und im Februar kommenden Jahres Bericht zu erstatten. Bis zu dem angegebenen Zeitpunkte werden nach einer mäßigen Vorausberechnung mindestens 100,000 Thlr. für die Verbesserung der Lehrerstellen beschafft werden können, dagegen dürften die Zuschüsse, welche der Staat im Ganzen zu leisten haben wird, voraussichtlich nur die Summe von 30,000 bis 40,000 Thlr. betragen.

— **Instruction für die katholischen Religionslehrer.** Den katholischen Gymnasien der östlichen Provinzen ist jüngst unter Billigung der weltlichen Aufsichtsbehörde eine Instruction seitens der geistlichen Obern zugegangen, in der die religiöse Erziehung als das Hauptmoment der gesammten Schulbildung erklärt und deshalb auch dem Religionslehrer eine ganz exclusive Stellung im Lehrpersonal angewiesen wird. Der Titel Oberlehrer soll ihm in Zukunft nicht beigelegt werden, weil durch Ertheilung dieses Titels es den Schein gewinnen würde, als stände der nicht als Oberlehrer prädicirte Religionslehrer unter den Oberlehrern oder der mit diesem Titel Begabte ihnen vorzuziehen, während der Religionslehrer vielmehr einen ganz selbstständigen Rang als Director zu beanspruchen habe. Bei allen Besprechungen über den Schulplan, Abstimmungen über Besetzungen soll ihm die Hauptstimme eingeräumt werden, sein Urtheil über die sittliche Reife überhaupt das maßgebende über den Schüler sein. Die Wochentagsgottesdienste, die er zu leiten hat, sollen täglich eingerichtet werden, nicht nur um der unvermeidlichsten Hindernisse wegen eine Aussetzung erfahren. Ihnen sollen nicht nur die gerade mit der disciplinarischen Aufsicht beauftragten, sondern möglichst alle Lehrer der Anstalt beiwohnen. Alle sechs Wochen sollen die Schüler zum heiligen Abendmahl gehen und zu Ostern soll diese Verpflichtung den Lehrern mit jenen gemeinsam sein. Falls Geistliche in irgend einem Fache Unterricht an dem Gymnasium theilen wollen, soll ihnen dieß jedenfalls mit der größten Bereitwilligkeit gestattet werden. (B. 3.)

— **Erlaß vom 15. Juni 1853 betreffend das Verfahren bei Schulrevisionen.** Nach einer Mittheilung des königlichen Consistoriums der Provinz hat ein Superintendent des Bromberger Departements den von ihm in der Eigenschaft als Kreisinspector vorgenommenen Schulrevisionen einen kirchlichen Charakter dadurch gegeben, daß darauf hingewirkt worden ist, zur Theilnahme daran auch Gemeindeglieder beider Geschlechter heranzuziehen, wobei dann nach Gesang und Gebet eine Ansprache die Versammlung gehalten und bei der Prüfung der Religionsunterricht vorzugsweise berücksichtigt worden ist.

Indem wir diese von dem Consistorium gebilligte Einrichtung ebenfalls ganz ähnlich finden, beauftragen wir die Herren Superintenden ten, darauf hinwirken zu lassen, daß dieselbe auch bei den Revisionen der evangelischen Schulen in ihrer Kreisinspection allgemein eingeführt werde.

Posen, den 15. Juni 1853.

Königliche Regierung.

Abtheilung für die Kirchenverwaltung und das Schulwesen.

— Von den verschiedenen Ressortministern ist nach der D. A. Z. an die denselben mittelbar untergeordneten Oberbehörden gegen Ende des vorigen Monats folgende Verfügung ergangen:

Se. Maj. der König haben zu bestimmen geruht, daß solche Beamte, Geistliche oder Lehrer, welche in den Jahren 1848 und 1849 sich in irgend einer Weise politisch oder kirchlich vergangen haben, ohne Allerhöchsthre specielle ausdrückliche Genehmigung befördert oder in ihrem Gehalte verbessert werden dürfen, und daß, wenn sie wegen solcher Vergehen in Untersuchung gerathen, vom Amte suspendirt oder entsetzt worden sind, sie ohne eine solche Genehmigung nicht wieder zu irgend einer öffentlichen Amtsthätigkeit zugelassen werden sollen. In Folge dieser Allerhöchsten Bestimmung werden die *cc.* veranlaßt, in allen Fällen, in welchen Anträge auf Beförderung oder Verbesserung im Dienst Einkommen eines Beamten seitens der *cc.* an uns zu richten, sich gleichzeitig darüber zu äußern, ob dem betreffenden Beamten ein tadelndes

wertbes Verhalten der bezeichneten Art in den genannten Jahren zum Vorwurf gemacht werden kann, in welchem Falle auch die in dieser Beziehung vorhandenen Thatfachen speciell zu unserer Kenntniß zu bringen sind. In gleicher Weise hat sich, wenn es sich nur um eine ressortmäßig der 2c. zustehende Beförderung oder Verbesserung im Einkommen eines Beamten handelt, dem ein tadelnswertbes Verhalten gedachter Art zum Vorwurf gereicht, die 2c. der selbstständigen Verfügung zu enthalten, um meine Entscheidung unter specieller Darlegung der Verhältnisse einzuholen.

Berlin. Die Lehrerconferenzen in hiesiger Stadt finden vierteljährlich statt, ihre Thätigkeit ist dann eine doppelte, einmal die Erörterung eines ihnen behördlicherseits vorgelegten Thema's, welches von allen Conferenzen gleichzeitig durchgesprochen wird und für die nächste Conferenz in der Behandlung der biblischen Geschichte besteht, dann aber in freigewählten Thematen von Seiten der Lehrer. Diefelben müssen aber dem Vorstande zehn Tage vorher eingereicht sein und es bleibt demselben überlassen, die ihm passend erscheinenden auszuwählen und die übrigen zurückzulegen.

Wir haben im vorigen Heft das Statut der Berliner Lehrerconferenzen mitgeteilt, um andere Orte auf eine Einrichtung aufmerksam zu machen, die, so fruchtbar sie für die Städte mit zahlreichen und oft unorganisch neben einander arbeitenden Schulen werden kann, nur zu oft gänzlich vermißt wird. Wir haben früher Gelegenheit gehabt, die tüchtige Organisation des Mühlhäuser städtischen Schulwesens zu rühmen. Solche viele Städte aber sind nicht, in denen das Kind, dessen Eltern aus einer Straße in die andere ziehen, in der neuen Schule eine neue Welt findet, ganz zu schweigen von dem Mangel der Gliederung zwischen der zu ungleicher Bildungshöhe führenden Schul-

— Leitung von Mädchenschulen. Seit längerer Zeit schon hat sich auf den Conferenzen und in den Petitionen der Lehrer die Ansicht Geltung verschafft, daß die oberste Leitung der Töchter Schulen in männliche Hände gelegt werde, und gewichtige Gründe machten sich dafür geltend. Dem Vernehmen nach ist die städtische Schulpfand-Deputation diesen Wünschen insofern nachgekommen, daß sie die geistlichen Schulvorstände mit Instruction versehen hat, wonach die Schulvorsteherinnen, so weit sie dessen entbehren, sich mit einem männlichen Beistande zu versehen haben. Die Functionen desselben erstrecken sich aber nur auf die innere Organisation der Schule, die Entwerfung der Lectionspläne, Abzweigung der einzelnen Objecte u. dgl. Wie es schon zu erwarten war, will man auch fernerhin bei Verleihung von Vorsteherstellen an Töchter Schulen die oberste Leitung nicht mehr in die Hände von Frauen legen. (B. 3.)

— Anstellung katholischer Religionslehrer. Das Cultusministerium hatte der hiesigen Magistrat aufgegeben, für die katholischen Schüler der hiesigen Gymnasien einen katholischen Religionslehrer anzustellen, zu dessen Gehalt der Fiskus ein Drittel beitragen wolle. In der gestrigen Sitzung des Magistrats kam die Sache zur Berathung und der Magistrat stellte die Ansicht auf, daß es nicht in der Competenz des Ministeriums liege, eine solche Anordnung zu treffen, da die Gymnasien Schulen seien, denen derartige Lasten nicht aufgelegt werden dürften. Sie wären fast alle in der Reformationszeit gegründet und trügen einen durchaus protestantischen Charakter. Aus den Fonds protestantischer Schulanstalten könne aber nicht das Geld für katholische Lehrer hergegeben werden. Auch sei die Commune nur verpflichtet, die Volksschulen zu erhalten, während dem Staate die Sorge für die höheren Schulen obliege. In diesem Sinne soll beschlossen sein, auch die Antwort an das Ministerium abzufassen und anzudeuten, daß die Commune ihrerseits den Rechtsweg betreten will, wenn sie zur Anstellung der erwähnten Lehrer genöthigt würde. (B. 3.)

Der Magistrat hat sich indeß doch der Forderung des Ministeriums gefügt in der

htigen Erwägung, daß der Staat auch an evangelischen Schulen für den Religionsunterricht katholischer Schüler Sorge trage.

— Revision wegen des Unterrichts in weiblichen Handarbeiten. In sämmtlichen Communalsschulen haben Revisionen wegen des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten stattgefunden, wobei sich der B. Z. zufolge Folgendes herausgestellt hat:

In den meisten Schulen waren die Versäumnisse so bedeutend und so wenig merkt, daß schon deshalb an einem gedeihlichen Erfolg des Unterrichts gezweifelt werden mußte. Ferner waren die meisten Schulen derartig überhäuft, daß den Lehrerinnen die Ertheilung des Unterrichts wesentlich erschwert werden mußte. Auch ward in deshalb der Unterricht nicht selten weniger in den praktisch wichtigern Gegenständen, z. B. Nähen, Stopfen etc. ertheilt, als vielmehr in Anfertigung von Puzzen und andern für den Stand und Beruf der Schülerinnen unangemessenen Gegenständen. Endlich schien es auch an der nöthigen Aufmunterung zu fehlen, sei es nun, daß diese in besonderen Belehrungen oder in anregenden Persönlichkeiten bestände. Wie man vernimmt, hat die Schuldeputation den Beschluß gefaßt, zur Beseitigung dieser Uebelstände in bestimmten Communalarmenschulen eine versuchsweise Reform einzuführen, welche vornehmlich darauf hinauslaufen wird, eine zweckmäßige Auftheilung anzubahnen, die Lehrkräfte zu vermehren, die Unterrichtsgegenstände genauer zu normiren und eventuell zur Ausführung derselben für die ärmeren Schülerinnen das nöthige Material zu beschaffen. Außerdem soll für jede Schule ein weiblicher Vorstand eingeführt werden, welcher aus achtbaren Frauen des Schulbezirks bestehen wird, von der Schulcommission unter Zustimmung des männlichen Schulvorstandes zu wählen, der Schuldeputation vorzuschlagen und von dieser zu bestätigen ist. Dieser weibliche Schulvorstand wird seine Thätigkeit vornehmlich auf eine Aufmunterung der Kinder zum fleißigeren Schulbesuch, auf die Beaufsichtigung des Unterrichts und der anzufertigenden Arbeiten, endlich auf die Beschaffung des nöthigen Arbeitsmaterials zu richten haben. — Diese Beschlüsse der Schuldeputation bedürfen nunmehr der Genehmigung der beiden obersten Communalbehörden, zumal die Ausführung Geldbewilligungen verbunden sind.

Ist das nicht wieder ein Stückchen Schulgemeinde, was zu seinem Rechte kommt? Freilich, erst ihr ganzes Recht kann das Rechte überall und ganz ausüben!

Programme. 1853. Gymnasien. Stettin. Dir. Dr. Passelbach.
h. Die Construction der Kegelschnitte aus gegebenen Bestimmungsstücken nach Newton princ. phil. nat. I. Sect. IV u. V von Balsam.

Marienwerder. Dir. Dr. Lehmann. Abh. De Romanis moribus palliatis et immixtis dissertatio tertia. Von Oberl. Dr. Schröder.

Kreuznach. Dir. Dr. Art. Abh. Das Gymnasium und seine Stellung zur Gegenwart. Von Oberl. Dr. Silber.

Reisse. Dir. Dr. Zafra. Abh. Ueber Schillers Don Carlos. Von Oberl. Dr. Reisse. Eine bemerkenswerthe Arbeit, auf die wir besonders aufmerksam machen und deren Inhalt sich wenigstens kurz andeuten läßt mit dem Motto aus Aristoteles *Ὁ δὲ γινόμενος λέγει, τοῦτο ποιητοῦ ἔργον εἶναι, ἀλλ' οὐκ ἂν γένοιτο.*

— P. Bürgerschulen. Burg. Dir. Brohm. Abh. Ueber Elementarphysik, mit Ausnahme auf den ersten Coursus von Heußs Experimentalphysik. Von Korschel.
Krottschin. Dir. Gladisch. Abh. Ueber den naturgeschichtlichen Unterricht in höheren allgemeinen Bildungsanstalten. Von Bleich.

Schleswig-Holstein. Der Sprachenkampf in Schleswig. Flens-

burg, 2. November. Um eine Uebersicht über den Sprachenkampf in Schleswig zu geben, welcher im Herzogthume gegenwärtig alle Gemüther bewegt, entnehmen wir der schleswig'schen Ständezeitung die Worte des Hofbesizers Wernier, in welchen diese in der sechsten Sitzung des Landtages diese wichtigen Verhältnisse mit Ueberzeugungswärme skizzirte. Es heißt darin:

Die Proposition, welche ich stelle, lautet:

„Die schleswig'sche Ständeversammlung beschließt, bei Sr. Maj. dem Könige den allerunterthänigsten Antrag zu stellen, Allerhöchstdieselben wollen geruhen, die in den Sprachverhältnissen eines großen Theils des Herzogthums getroffenen Veränderungen insoweit aufzuheben, daß erstens in denjenigen Districten, wo notorisch und erweislich das Deutsche die Volkssprache bildet, die dänische Unterrichts- und Kirchensprache zurückgenommen wird, es sodann zweitens denjenigen Gemeinden, in welchen eine gemischte Sprache vorkommt, gestattet wird, über den Gebrauch der einen oder der andern Sprache selbstständig nach Stimmenmehrheit entscheiden zu dürfen.“

Es ist bekannt — sagte der Redner — daß nach Verlauf von einundvierzig Jahren ein längst verschollenes und vergessenes Rescript zur Grundlage umfassender Veränderungen in den Sprachverhältnissen unsers Herzogthums hat dienen müssen. Nicht weniger bekannt ist es, daß jenes Sprachrescript aus dem Jahre 1810 veröffentlicht worden, daß es demnach nach gesetzlichen und landesüblichen Begriffen Gesetzeskraft nicht erlangt hat. Ein Beleg dafür ist der Umstand, daß es nirgend weder in der chronologischen noch in der systematischen Sammlung der Verordnungen zu finden ist. Die Veränderungen, welche trotzdem daraus hervorgegangen sind, sind groß — das wissen Alle; den ganzen Umfang aber derselben zu überschauen, ist bei dem gänzlichen Mangel authentischer Nachrichten bisher unmöglich gewesen. Ich habe die Ehre, hier den sechzehnten ländlichen Wahldistrict kleinerer Landbesitzer zu vertreten. In diesem südlichsten der Districte, wo jene Maßregel zur Anwendung gekommen ist, sind nicht weniger als acht große und volkreiche Kirchspiele, die darunter zu leiden haben. In den bewegten Kirchspielen, wo deutsch und nur deutsch gesprochen wird, ist die deutsche Kirchen- und Schulsprache nicht nach Decennien, sondern nach Jahr hunderten rechnet, wird jetzt der Unterricht in den Elementarschulen, vielleicht mit wenigen Ausnahmen, nur dänisch erteilt, in den höheren Classen theilweise nur dänisch, der Gottesdienst aber abwechselnd in beiden Sprachen gehalten. Es ist somit thatächlich ein gemischter Sprachdistrict geschaffen, wo in der Wirklichkeit keiner verbunden ist. Die Gotteshäuser stehen leer, die Achtung und die Verehrung des Heiligen im Leben, der Religion, ist in bedauernswerther Abnahme, der Fortschritt und die Kenntnisse der Kinder höchst kläglich. Es verstreicht die ohnehin kurze Schulzeit ohne Nutzen und Segen für die Kinder. Ich fordere Jeden, der an der Wahrheit meiner Worte zweifelt, auf, hinauszugehen und sich durch den Augenschein zu überzeugen. Jedem das Seine! das ist die Grundlage aller Moral und alles Rechts. Und gehend auf die Wahrheit dieses Spruches spreche ich die feste Ueberzeugung aus, daß selbst die dänisch redenden Mitglieder dieser hochzuverehrenden Versammlung, zur Ehre und zum Beweise ihres Rechtsgefühls, mit mir in der Bitte übereinstimmen werden: Seine Majestät der König wolle, in Uebereinstimmung mit den Allerhöchsten kaiserlichen Zusicherungen vom 28. Januar 1852, einen Act der Gerechtigkeit üben und seinen deutsch redenden Unterthanen unverkürzt ihre Muttersprache belassen und wiedergeben. Es gibt aber auch noch andere Districte im Herzogthum, wo, wie in allen Grenzländern, ein Mischverhältniß der Sprachen stattfindet, wo es unentschieden, welcher Sprache und Nationalität die Bewohner angehören; hier will es die Billigkeit und

ie Rücksicht nach beiden Seiten, daß man die Bewohner selbst über den Gebrauch der einen oder der andern Sprache nach Wunsch und Bedürfniß entscheiden lasse; es ist ja die Sprache des Menschen wegen da und nicht umgekehrt.

— 3. November. Die namentlich das dänische Interesse vertretende Flensburger Zeitung beantwortet die von deutscher Seite gegen die ausdringliche Einführung der dänischen Schul- und Kirchensprache in mehreren Districten Schleswigs gemachten Ausstellungen in ziemlich scharf pointirter Weise. Sie geht auf einen älteren Sprachwechsel im Herzogthum zurück, demzufolge das dänische durch das deutsche Sprachelement gewaltsam verdrängt worden war. Die Argumentation ist zu interessant für die Beurtheilung unserer Danemanen, als daß wir dem *audiat et altera pars* nicht viel Raum geben sollten, einzelne Passus mitzutheilen. Sie lauten:

Man hat die Bevölkerung um ihre Wünsche und um ihren Consens weder befragt, als man die deutschen Ritter und Lehnsleute ins Land rief, noch als man den lathdeutschen und später den hochdeutschen Gottesdienst und Schulunterricht einführte. Man hat Jahrhunderte hindurch die deutschen Oberen walten lassen, welche ohne Vorfrage und Abstimmung des dänischen Volks deutsche Gerichts-, Unterrichts- und Kirchensprache einführten, ja zuletzt das Dänischsprechen durch die Jugendlehrer verbieten ließen. — Der Staat verhielt sich durchaus passiv und ignorirte die Nationalität, bis diese sich rächend, den Staat ignorirte. Einige dänische Monarchen, z. B. Christian VI., Frederik VI. und Christian VIII. hatten indessen eine Ahnung der Gefahr und machten einige Schritte, der Verdrängung der dänischen Volkssprache aus dem Schleswiger Grenzen zu setzen. Die ganze Administration, das ganze Unterrichts- und Gesetzsystem war aber zu sehr in deutschen Händen, als daß jene Schritte hätten Erfolg haben können. Die dänische Nationalität in Schleswig war verachtet, geknechtet und ohne alle Vertretung in der Presse. Sie wurde als gestorben betrachtet und im Süden, in Deutschland, behauptete man von allen Seiten, Schleswig sei ein durchaus deutsches Land. Als nun die burschenschaftlich-nationale Einheitsidee in Deutschland immer mehr zur Herrschaft gelangte, lag es auf der Hand, daß dieß vermeintlich deutsche Land auch zum deutschen Reiche gehören müsse. Die Provinzialstände gingen immer mehr auf diese Idee ein und seit 1840 dachte man nur an Lösung aller Bande, welche das Land politisch noch an Dänemark festhielten. So kam die Katastrophe von 1848 unvermeidlich heran. Sie hätte aber nie kommen können, wenn nicht vorher die dänische Nationalität des Landes so vollständig gebunden, betäubt und zur Sache des Proletariats gemacht worden wäre.

In unsern Zeiten muß jede Sprache bald unterliegen, die nicht im Unterricht der Kirche, Schule und Presse eine feste Stütze hat. Diese drei Hauptstützen waren aber der alten dänischen Volkssprache von der Schlei bis zur Widau genommen und der deutschen allein gegeben. Die Folgen waren leicht vorherzusehen und sind nicht ausbleiben. — Die Katastrophe von 1848 führte zur klaren Erkenntniß des Fehlers, welchen man durch die Vernachlässigung und Abandonnirung der dänischen Nationalität in Schleswig begangen hätte. Das Land war durch Gewalt der Waffen Schritt für Schritt, blutig und mit ungeheuren Opfern wieder gewonnen. — Die alte Volkssprache war in Angeln und andern südlichen Districten mit Gewalt (durch Verbot) unterdrückt worden, und zwar erst vor wenigen Decennien. Wo wäre unter solchen Umständen die Ungerechtigkeit gewesen, wenn der Sieger seine Sprache bis zur Schlei herab eingeführt und mit jenen drei Hauptstützen gesichert hätte? Unsere milde und väterliche Regierung wählte aber einen weit milderen Weg.

Den triftigen Einwand, daß ein Rescript vom Jahre 1811, welches allerdings

die dänische Sprache restituiren wollte, nie publicirt worden und thatsächlich keine Gesetzeskraft erlangt habe, wie die oben citirte Rede eines schleswigschen Abgeordneten darlegte, übergeht das Blatt in seinen Haupttheilen und begnügt sich einfach mit einem Citat einzelner Bestimmungen jenes nicht publicirten Rescripts. (R. V. 3.)

Altona. Gymnasium. 1853. Dir. Bendixen. Abb. Das älteste Drama in Deutschland oder die Komödien der Nonne Hrotswitha von Gandersheim, übersetzt und erläutert von Bendixen. Forts u. Schluß. Abraham, Paphnutius, Sapientia. 140 Schüler. 13 in I., 11 in II., 26 in III. Als reif entlassen 3. Der Lehrplan ist nicht mitgetheilt.

Schleswig. Dir. Dr. Jungclaussen. Abb. Beitrag zur Lehre von der Größe und Zahl mit besonderer Berücksichtigung der positiven und negativen Zahlen von Grünfeld.

Waldeck. Originelle Verbesserung von Lehrerstellen. (R. V. 3.) Wie liberale Landstände für die Verbesserung der Schullehrerstellen sorgen, davon leuchtet im Waldeck'schen ein neues Beispiel. Dort ist eine Schulstelle, die ursprünglich zu 75 Thlr. angeschlagen war, auf eine eben so wohlfeile als praktische Weise auf 100 Thlr. verbessert worden. Nach dem alten Anschlage wurde die zu jener Stelle gehörige Wohnung gerechnet zu 20 Thlr., das Holz zu 15 Thlr., das Schulgeld zu 40 Thlr., folglich das Gesamteinkommen zu 75 Thlr. Aber das von den Landständen berathene neue Schulgesetz rechnet die Wohnung zu 38 Thlr., das Holz zu 22 Thlr., dazu das alte Schulgeld von 40 Thlr. — und so wird die Stelle von 75 Thlr. auf die Höhe von 100 Thlr. verbessert, der arme Schulmeister weiß selbst nicht wie.

Großh. Hessen. Programme 1853. Worms. Dir. Dr. Wiegand. Abb. Weiteres Bruchstück aus dem Wegweiser zur Wissenschaft und zum Studium der Hochschule für Schüler der obersten Gymnasialklassen und für angehende Studierende: Ueber die Mathematik. (Mit einer kurzen Geschichte der Mathematik.)

Mainz. Dir. Dr. Grieser. Abb. Ueber die Regionen, welche in Obergermanien standen. Von Klein.

Studienplan.

Klasse.	Religion.	Latinität.	Griechisch.	Hebräisch.	Deutsch.	Französisch.	Italienisch (facultativ).	Englisch (facultativ).	Geschichte.	Geographie.	Mathematik.	Naturkunde.	Zeichnen.	Schreiben.	Summa der obligatorischen Lehrstunden.
VIII.	2	10	—	—	4	4	—	—	2	2	3	—	—	3	30
VII.	2	10	—	—	4	4	—	—	2	2	3	—	—	3	30
VI.	2	8	3	—	3	3	—	—	2	2	3	—	2	3	31
V.	2	8	4	—	3	3	—	2	2	2	3	—	2	—	29
IV.	2	8	4	—	3	3	—	2	2	2	4	2	2	—	32
III.	2	7	5	—	3	3	—	2	3	—	4	2	2	—	31
II.	2	7	5	2	3	3	1	2	2	—	4	2	2	—	32
I.	2	7	5	2	3	3	1	2	3	—	4	2	—	—	31

— Es ist bisher immer versäumt zu bemerken, daß neuerdings auch sämtliche Lehrer in Hessen-D. uniformirt sind und die Uniform im Dienst zu tragen haben.

Rassau Trennung des Schullehrerseminars. 22. September. Das „Verordnungsblatt“ vom 17. September bringt heute das auf dem diesjährigen Landtag berathene Gesetz, die Trennung des Schullehrerseminariums betreffend.

§ 1. Es sollen zwei Schullehrerseminarien bestehen, wovon das eine in Uffingen.

das andere in Montabaur sich befindet. § 2. Für jedes Seminarium wird die Einrichtung getroffen, daß die Zöglinge der beiden untern Classen, ausnahmsweise auch einzelne der obersten Classe, im Gebäude des Seminariums Wohnung und Verpflegung erhalten. § 3. Alle auf die Einrichtung des Schullehrerseminars zu Idstein sich beziehenden Bestimmungen des Edicts vom 24. März 1817, so weit solche durch gegenwärtiges Gesetz oder früher erschienene Verordnungen nicht aufgehoben oder abgeändert werden, bleiben für die beiden Seminarien zu Ufsingen und Montabaur in voller Anwendung.

Der von der ersten Ständekammer beschlossene, von der Majorität der zweiten Kammer aber mit großer Heftigkeit bekämpfte Zusatz: „Die Lehrer sollen bei dem Seminarium zu Ufsingen der evangelischen und bei dem Seminarium zu Montabaur der katholischen Confession angehören“, wurde, wie unter den dermaligen Verhältnissen nicht anders zu erwarten war, nicht in das Gesetz aufgenommen.

Freie Städte. Hamburg. Das Johanneum Hamburgs umfaßt die drei Anstalten: Gelehrtenschule (Dir. Kraft), Realschule (Dir. Bertheaux) und Gymnasium (eigentlich eine Mittelanstalt zwischen Gelehrtenschule und Universität; Professoren Petersen, Wurm, Wiebel, Reddlob), die alle drei nebst der Stadtbibliothek und dem naturhistorischen Museum in einem großen Gesamtbau vereinigt sind. Es liegen uns vor die Programme der Gelehrtenschule 1852. Abb. Beiträge zur Kritik des Iphigydides, 3. Abth. Von Prof. Dr. Ulrich. 1853. Ueber die religiöse und politische Bedeutung der Antigone des Sophokles mit einigen Beiträgen zur Erklärung einzelner Stellen derselben von Ulrich. Die Schulnachrichten enthalten die Feier des hundertzwanzigjährigen Jubiläums des Herrn Dir. Dr. Kraft. — Schüler in I. 26, II. 36, III. 20, IV. 18, V. 13, VI. 20. Als reif entlassen 20.

Lehrplan.

Classe.	Latinit.	Griechisch.	Hebräisch.	Deutsch.	Französisch.	Englisch.	Religion.	Mathematik.	Physik.	Geographie.	Geschichte.	Alte Literaturgeschichte.	Naturbeschreibung.	Zeichnen.	Schreiben.	Gesang.	Summe.
I.	8	7	2	3	2	2	2	3	2	—	2	1	—	2	—	—	—
II.	10	6	2	3	3	2	2	3	2	—	3	—	—	2	—	—	—
III.	10	6	—	3	3	2	2	4	2	—	2	—	—	2	—	2	—
IV.	8	5	—	3	3	—	3	4	—	2	2	—	2	2	2	—	—
V.	6	4	—	3	4	—	3	4	—	2	2	—	2	2	2	2	—
VI.	4	—	—	4	3	—	2	4	—	2	2	—	2	—	3	2	—

Lehrerpersonal: Dir. Kraft, 5 Professoren, 3 ord. Lehrer, 8 technische Lehrer, unter die für Naturgeschichte, Französisch, Englisch.

Schweiz. Solothurn. Die „höhere Lehranstalt“ umfaßt A. das Gymnasium, B. das Lyceum, C. die technische Abtheilung, D. die theologische Lehranstalt, die „Freisächer“: Französisch, Englisch, Italienisch, Musik, Zeichnen, Turnen.

	Gymnasium.						Lyceum.		Technische Abtheilung.			
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	I.	II.	I.	II.	III.	IV.
Religion	2	2	1½	1½	1½	1	1½	1½	2	1½	1½	1
Lateinisch	12	10	8	7	7	6	3	3	—	—	—	—
Griechisch	—	—	5	4	4½	4½	3	3	—	—	—	—
Französisch	—	—	—	—	—	—	—	—	6	4	3½	—
Deutsch	3	3	2½	3	3	5	—	—	3	2½	2	3½
Mathematik	2	2	1	4	3	4½	2½	—	5	4	6	1½
Geschichte	2	2½	2½	2	2	2	2	3	2	2	2	—
Geographie	3	3 (1½)	2½ (1½)	—	—	—	—	—	3	2½	—	—
Naturgesch.	—	—	3	2	2	1	3	3	3	3	1	3
Philosophie	—	—	—	—	—	—	4½	5	—	—	—	—
Physik	—	—	—	—	—	—	6	—	—	3 1	6	—
Chemie	—	—	—	—	—	—	—	4½ 6	—	—	4½ 6	5
							Zeichnen	—	7	—	3	—
							Modelliren	—	3 1½	2	2	2
							Buchhaltung	—	—	—	1½	—
							Technologie	—	—	—	—	3

Die vielfachen Combinationen sind nicht wohl in einer Tabelle darzustellen. Die theologische Lehranstalt bietet 1. Lateinische Sprache 2 St. August. de civ. dei III u. IV. 2. Griechisch 2 St. Evang. Matth. u. Lucas. 3. Hebräisch 2 St. Genesis. 4. Exegese 4 St. Einl. u. Erkl. der Bücher des A. T. 5. Kirchengeschichte 3 St. 6. Dogmatik 4 St. 7. Moral 4 St. 8. Pädagogik 2 St.

Die Namensverzeichnisse der Schüler sind nicht nur vollständig mitgetheilt, sondern für jedes Object auch die „Fortgangsnote“ des Schülers vermerkt. Die Schülerzahl ist in A. Gymnasium I. 10, II. 12, III. 9, IV. 7, V. 8, VI. 4. B. Lyceum I. 10, II. 7. C. Techn. Abth. I. 17, II. 11, III. 5, IV. 4. D. Theol. Anstalt 2.

Die Musikschule umfaßt außer dem Gesang auch die Instrumentalmusik, und zwar lernten Orgel u. Clavier 4, Violine 14, Viola 5, Contrabaß 1, Flöte 3, Clarinette 2, Fagott 2, Horn 3 Schüler.

Aarau. Cantonschule. 1853. Rector Dr. Rauchenstein. 12 ord., 7 Hülflehrer. Schüler in A. Gymnasium I. (unterste Cl.) 10, II. 13, III. 13, IV. 7. B. Gewerhschule I. 23, II. 31, III. 10, IV. 6. (Die aus der Anstalt verwichenen Schüler sind namhaft gemacht.) Abh. Niclasens von Wyla zehnte Translation mit einleitenden Bemerkungen über dessen Leben und Schriften von Prof. Dr. F. Rutz.

Zürich. Cantonschule. A. Gymnasium. Rector Dr. Honnegger. B. Industrieschule. Rector von Deschwanden. Abh. Untersuchung über die atmosphärischen Niederschläge in Zürich von Hofmeister.

A. Gymnasium (unteres).

	Religion.	Deutsch.	Lateinisch.	Griechisch.	Französisch.	Geschichte.	Mathematik.	Rechnen.	Gesang.
I.	2	4	12	—	—	3	3	2	$\left. \begin{array}{c} 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \end{array} \right\} 1$
II.	2	3	10	9	—	3	3	—	
III.	2	3	7	6	7	3	3	—	
IV.	2	3	7	7	6	2	3	—	

Oberes.

	Religion.	Deutsch.	Lateinisch.	Griechisch.	Französisch.	Geschichte.	Mathematik.	Hebräisch.	Gesang.	Naturwissenschaft.	Philosophie.
I.	2	3	7	7	3	2	4	3	1	3	—
II.	1	3	6	6	3	4	4	2		3	—
III.	1	3	2	2	3	5	2	3		3	3

B. Industrieschule (untere).

	Religion.	Rechnen.	Mathematik.	Geometrisches Zeichnen.	Naturwissenschaft.	Deutsch.	Geschichte.	Geographie.	Französisch.	Freies Handzeichnen.	Schreiben.	Gesang.
I.	2	8	—	—	—	3	—	3	7	3	1	1
II.	2	—	7-9	4	2	3	4	—	5	2	1	1
III.	2	—	6	3	3	4	4	—	6	2	1	1

Obere.

	Überreichte Mathematik.	Angewandte Mathematik.*	Physik.	Chemie.	Naturgesch.	Geschichte.	Geographie.	Deutsch.	Französisch.	Englisch.	Italienisch.	Freies Handzeichnen.	Kaufm. Bücher.	Schreiben.	Gesang.
I.	8	8	—	—	4	3	3	3	5	5	5	4	8	2	1
II.	7	17	4	7	4	3	—	3	4	4	4	4	11	—	
III.	3	20	3	7	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	

— Jeder Schüler der obern Industrieschule hat im ersten und zweiten Coursus mindestens 30, im dritten Coursus mindestens 25 Stunden zu besuchen. Für die Schüler

* Die angewandte Mathematik in der obern Industrieschule umfasst darstellende Geometrie, geometrisches Zeichnen, Maschinenzichnen, Feldmessen, mechanische Technologie, Statik und Mechanik, industrielle Mechanik, Elemente des Brücken- und Straßenbaues.

des ersten Cursus ist Deutsch, Geschichte, Geographie, für die des zweiten Cursus Deutsch und Geschichte obligatorisch.

Basel. September. Eine Fabrik in Basel. Die Berner-Zeitung theilt Folgendes über eine Fabrik in Basel mit, die in mancher Beziehung ein Musterbild genannt zu werden verdient. Mehrere hundert erwachsene Personen sind in dem Haupt-etablissement mit Seidenbandweberei, Färberei &c. beschäftigt. Diesem lehnt sich ein besonderes Etablissement an, das unter aparter Führung ist, worin etwa 70 Kinder mit Seidenzwirnen, Haspeln &c. beschäftigt werden. Mit diesen Kindern verhält es sich jedoch nicht wie gewöhnlich mit Fabrikkindern, die den Tag über in der Fabrik arbeiten, um des Nachts in die elenden elterlichen Schlupfwinkel heimzukehren, wo sie Bett und Speise suchen und nicht finden. Es sind vielmehr Armen- und Waisenkinder, die in der Fabrik auch Nahrung, Kleidung, Wohnung, Erziehung und Unterricht erhalten. Ein Werkführer und Lehrer mit seiner Frau, als Haushälterin, leiten und unterrichten die junge Schaar und stehen der gemeinschaftlichen Haushaltung vor. Die Zahl der täglichen Arbeits- und Unterrichtsstunden ist angemessen festgesetzt. Die Kinder lernen nicht allein den Fabrikberuf, sondern werden auch zum Hauswesen erzogen. Jedes macht seine Arbeit in der Küche, muß sich sein Bett, seine Kleider &c. in Ordnung halten. Eine angemessene Landökonomie ist mit dieser Fabrikabtheilung verbunden, wo die Hauptfrüchte, die in den Consum dieses Kinderhaushaltes gehören, gezogen werden. Der Fabrikherr steht in Verbindung mit den Armencommissionen des Cantons Baselstadt, von welchen er die ihm angewiesenen Waisen- und Armenkinder nach bestimmten Accordregeln übernimmt. Nur Kinder zwischen elf und fünfzehn Jahren werden in die Anstalt aufgenommen, wo sie drei Jahre bleiben müssen. Der Fabrikherr, der von den Armencommissionen keine Zahlung annimmt, schreibt überdies jedem Kinde, das sich gut hält, jährlich 50 Frk. als Gratification zugut, so daß es nach drei Jahren beim Austritte aus der Anstalt 150 Frk. erhält. Vor wenigen Wochen sendete eine Armencommission ein Kind der Anstalt zu, dessen Aufnahme zu empfehlen sie nicht Anderes anzuführen wußte, als das Kind suche, um sich zu ernähren, Erdäpfelschalen vom Boden der Straßen auf. Es fand Aufnahme, und schon steht es reinlich, gesund und gut gekleidet als Seidenzwirnerin an der Maschine, und die Freude und die Zufriedenheit eines geretteten Lebens leuchtet heiter aus des Kindes Augen. Die jungen Arbeiter, die nach drei Jahren das Haus verlassen, finden als gute Arbeiter überall Unterkommen, sind sogar gesucht. Sie sind in allen Fertigkeiten weiter und haben natürlich viel voraus an geistiger und physischer Artung als Fabrikkinder gewöhnlichen Schlages.

Frankreich. Paris. Fête des écoles. Sonntag den 27. November ist das von dem Erzbischof Sibour gestiftete Schulfest (fête des écoles) in der Sainte-Geneviève zum ersten Male gefeiert worden. In dem Chor der mit Blumen geschmückten Kirche waren für den Unterrichts- und Cultusminister, die assistirenden Prälaten und die hohe Geistlichkeit, das Capitel von St. Denis, die Carmeliterkirche und das Diöcesan-seminar, im Schiff für die Deputationen des Instituts, der Facultäten, des Collège de France, der Regierungsschulen, der freien Lehranstalten, die Municipalität, alle höhern Beamten Plätze vorbehalten. Unter den ausgezeichneten Personen, die dem Fest anwohnten, bemerkte man die H. H. Villemain, Cousin, mehrere Mitglieder des Instituts in ihrer Amtstracht, eine große Zahl Universitätsprofessoren &c. Die ganze Kirche war gedrängt voll. Der Erzbischof, in vollem Ornat unter Vortritt seiner Großvicare und der Caplane von Sainte-Geneviève, kam um 12 Uhr in die Kirche. Nach der Messe erschien der Unterrichtsminister und nahm auf der Bank Platz, neben ihm der Bischof von

Babylon, hinter ihm die Mitglieder des Capitels von St. Denis. Der Erzbischof bestieg dann die Kanzel und hielt eine Predigt zum Lob des heiligen Augustin. Ebenso bedeutungsvoll war die Wahl des Gegenstandes seines Panegyricus als die Ausföhrung des Textes: *Le Seigneur enrichira son äme de tous les trésors de la science et de la grâce*. Denn, wie das J. des Débats bemerkt, ist der heil. Augustin nicht nur der populärste unter den Kirchenvätern, sondern auch in seiner ganzen Persönlichkeit vorzugsweise derjenige, der die Vereinigung der Wissenschaft und des Glaubens darstellt. Wer den neuesten Anfeindungen der Wissenschaft von Seiten überspannter Kirchenmänner mit einiger Aufmerksamkeit gefolgt ist, dem kann keinen Augenblick zweifelhaft sein, in welche Waagschale der Erzbischof seine Autorität einlegt. Bezeichnend ist, wie der Redner zeigt, daß er Philosophie und Christenthum nicht trennt, wenn er im Eingang sagt: „Descartes und Pascal, Boileau und Racine, Bossuet und Fenelon bieten dar, was die Philosophie erhabenstes, die Poesie edelstes, die Beredsamkeit rührendstes hat“. Er blieb aber nicht bei allgemeinen Betrachtungen stehen, sondern der vielbefehdete Cousin, dessen kürzlich erschienene Schrift über das Schöne, Wahre und Gute dem hochw. Prälaten in frischer Erinnerung war, hatte die Genußthuung, daß ihm aus diesem Mund und von dieser Stätte eine ehrende Anerkennung (*hommage au célèbre philosophe de nos jours*) zu Theil wurde. Was wird das Univers dazu sagen? A. A. Ztg. [Vielleicht daß Sibour ein Jansenist ist!]

— 30. November. Das J. des Débats hat gestern Morgen gewiß all' seinen Lesern, welch politischem, welch philosophischem und religiösem Glaubensbekenntniß sie auch zuschwören mögen, eine nicht geringe Ueberraschung bereitet. Gewiß ist ein langer, von überschwänglichem Lob strotzender Bericht über eine außerordentliche Kirchenfeier im J. des Débats eine journalistische Erscheinung, die gestattet sein wird mit einigem Erstaunen zu empfangen, und die ein gerechter Anlaß zum Citat des oft angeführten Verses werden kann:

Omnia jam sient, fieri quæ posse negabam.

Freilich wird man bei näherer Besichtigung des in Rede stehenden Artikels erklärende Umstände entdecken, welche der Sache ein minder wunderbares Ansehen geben dürften. Es handelt sich von einer Ceremonie, an der, unter dem geistlichen Vorsitz des Erzbischofs von Paris, sämmtliche Schulen, unter andern und, wie das J. des Débats die Sache darstellt, vor den andern die Schulen der Universität amtlichen Antheil nahmen. Die Feier selbst ist außerdem die Erneuerung eines vor Zeiten in dem Schooß der Universität befolgten Brauchs, und da, wie jedermann bekannt, das J. des Débats seit vielen, vielen Jahren der unveränderliche Anwalt und Vorkämpfer der Universität gewesen, so darf es nicht befremden, daß eine Feier, die auf einer Uebersieferung der Universität beruht, selbst wenn sie von einer kirchlichen Behörde aus- und in einer Kirche vor sich geht, die rhetorische Zustimmung der Débats erlangen mußte. Die oberste Sprengelsbehörde brachte gleichsam dem Geiste der Universität eine Huldigung dar, heiligte sie und sprach gut für sie bei den mißtrauischen Familienvätern, die ohne eine so mächtige Empfehlung von so sicherer Hand Anstand nehmen werden, ihre Kinder unter die Obhut einer so verschrieenen Körperschaft zu geben. Ein solcher Dienst ist ohne Zweifel Dankes werth. Allein der ehrwürdige Hr. Erzbischof ließ es bei diesen Vergünstigungen nicht bewenden; er gab für die Ideen und Gestalten der Geschichte, denen das J. des Débats stets seine Sympathie bezeugt, und denen andererseits die Organe einer strengeren Rechtgläubigkeit niemals sehr gewogen sich erwiesen haben, unzweideutige Achtung kund, und schien hiedurch nicht bloß die Gegenstände seines innersten Wohlwollens anzudeuten, sondern auch seinen mehr oder minder

verborgenen Abneigungen mit Bequemlichkeit und Anstand Lust zu machen. Das Festprogramm verlangte einen Panegyricus, und das J. des Débats wünschte sich zur Wiederauferstehung dieser akademischen Stülungen Glück. Der Prälat wählte das Lob des heiligen Augustin zum Thema. Von allen Kirchenvätern ist der Sohn der heiligen Monica den Jesuiten am wenigsten genehm; er war der Mann Luthers und der Patron des Jansenisenthums. Dieß wäre jedoch nur ein Epigramm gewesen, und Sticheleien muß man an einem gereizten Oberhirten schon verzeihen; aber Mgr. Sibour ging noch weiter, und unter den Heroen der Religion, der Philosophie und der Litteratur führt er den grausamen Jesuitengeißler Blaise Pascal als einen der ersten an. Doch ist dieß auch nur retrospectiver Humor; allein der Hr. Erzbischof machte dem J. des Débats noch größere Freude, er sagte sogar dessen lebenden Gönnern und Schülern sehr schmeichelhafte Dinge. Der Vorsteher des ersten Kirchensprengels neigte sich vor Cousin, einem Mann von Geist, der aber mehr Rhetoriker als Philosoph, und trotz des anscheinenden Bestrebens, Religion und Philosophie zu vereinen, vielleicht eher zu den Widersachern der geoffenbarten Wahrheit gehört. Durch ein solches Auftreten verdiente Mgr. Sibour allerdings die Lobsprüche des Débats, es erklärt sich aber auch die Entscheidung, die er in seinem Streit mit einem L. Veuillot von dem sich zugezogen, von dem es auf der katholischen Erde keine Verurteilung gibt. A. A. Jtg.

— October. Das Deutsche in den französischen Schulen. Die vor nicht langer Zeit getroffene Einrichtung, die schon in den Collegien den Zöglingen die Wahl zwischen den sogenannten Wissenschaften und der eigentlichen Litteratur überläßt, hat eine größere Beschäftigung der studirenden Jugend mit dem Deutschen zur Folge gehabt, und die Professoren des Englischen haben einigermaßen unter diesem Umschwung gelitten. Wissenschaften nennt man nämlich in Frankreich die Gesamtheit der Naturstudien und exacten Kenntnisse, kurz in der Bedeutung die ihm die Universität gibt, alles was als besondere Vorbereitung zu dem Unterrichte in den technischen Schulen dient und als Bedingung des Eintritts in dieselben festgestellt ist. In der bunten Masse von geistigem Erwerb, die dieser Sphäre angehört, gelten die Deutschen für vorzüglich stark unter allen Nationen, auch von Staats wegen wird angenommen, daß die „unpraktischen Deutschen“ in den meisten praktischen Disciplinen sehr weit voraus seien, und wie einst die wißbegierigen Hellenen sich von den alten Aegyptiern hieroglyphische Weisheit holten, so ist es auch eingewurzelter, weit verbreiteter und amtlich unterstützter Glaube der Franzosen, daß in Deutschland die Elemente der Forstwirtschaft, des Bergwesens, der nützlichen Steinkunde und der auf den Landbau angewandten Scheidekunst zu suchen seien. Wer also, wie es des Franzosen frühe Neigung zu einem Fach und seine von Kind auf eingepflanzte Meinung von der geringen Brauchbarkeit der classischen Studien mit sich bringen, den Regionen menschlicher Thätigkeit sich zuwendet, in denen den Deutschen eine außerordentliche Bravour zugesprochen wird, der wird in dem Idiom Klopstocks und Jean Pauls eine wesentlich nützliche Sprache erblicken, und daher nicht der Ergründung, wohl aber der zu etwas Sprechen und Bücherverstehen hinreichenden Inangriffnahme des Deutschen etwas Zeit und, wenn es sein muß, auch etwas Geld widmen. Nicht wegen des Gedankenreichthums und des Liederschages, sondern wegen der Hand- und Lehrbücher, der Anleitungen und Einleitungen zu später einträglichem Wissen, die man mit vollem Recht in ihren Fällen vermuthet, wird die deutsche Litteratur der Beachtung und einiger Romanlinguistischen Fleißes werth gehalten. Hierzu kommt noch, daß stark die Rede geht, es würde aus demselben Grund von allen den technischen Laufbahnen vom Colloge zugewandten jungen Leuten bei den öffentlichen Prüfungen ein Ausweis gehörig

Befanntschaft mit dem Deutschen gefordert werden, und so mag denn bald der Unterricht im Deutschen, wenigstens in den hier angedeuteten Kreisen der Jugend, eine Ausdehnung erhalten, die er bisher nicht hatte. Deswegen mögen die aber, welche jenseits des Rheins einen unseligen Propagandatrieb zu Gunsten und Ehren ihrer Muttersprache im Busen fühlen, noch nicht ihr Bündel zu einer Wanderung nach den Ufern der Seine schnüren, denn läme das Deutsche zehnmal so stark in Aufnahme als Ausricht hierzu vorhanden ist, die Anzahl der hier schon anwesenden Lehrbefähigten würde, mit dem Quantum des Bedarfs verglichen, einen bedeutenden Ueberschuß ergeben.

A. A. 3tg.

— [Der Schulunterricht außer der Universität.] Lyon, 5. November. Wie viel, der vielmehr wie wenig, das Wort Erziehung in Frankreich bedeutet, ist Ihnen in Deutschland bekannt genug. Unter der Restauration und Julius-Regierung bestanden in gleichem Sinne mit den Colléges, nur bei billigeren Preisen, eine ziemlich große Anzahl von Pensionaten. Sie haben jetzt große Noth, gegen die Lyceen, und namentlich gegen die immer zahlreicher werdenden Maisons ecclésiastiques aufzukommen. Auch den Elementarunterricht haben zum großen Theil die Schulbrüder, deren Einführung man, wie ich höre, auch in Deutschland beabsichtigt, in den Händen. Bei uns indessen stehen in der Stadt und in den drei Vorstädten noch Schulen, welche von Laien geleitet, aber von einem mit 2200 Fr. besoldeten Inspector der seit der Restauration bestehenden Société pour l'instruction élémentaire du Rhône beaufsichtigt werden. In nun die größte Einheit in den Unterrichtsgang zu bringen, ist für alle diese Schulen, die doch aus verschiedenen Bildungselementen sammengefegt sind, ein Programm gedruckt, darin nicht nur das jeden Monat zu erledigende Pensum, sondern ein durchaus gleicher Lectiönsplan (horaire) für Tag und Stunde vorgeschrieben ist. Dem gemäß ist auch der Unterricht für Rechnen und Sprache, ganz im Gegensatz mit dem was in Deutschland seit Pestalozzi in diesen Fächern getrieben wird, eine pure Erleichterung. Selbständiger sind freilich die evangelischen Schulen, wenigstens in Lyon, aber die Zerwürfnisse in der protestantischen Confession treten, namentlich im südlichen Frankreich, auch im Schulwesen oft hindernd ein. Denn seit die Université de France einen entschiedeneren katholischen Charakter angenommen hat, geben sich auch zahlreiche Lehrer dortiger Gegend mit dem Unterrichte ab, sind in Nîmes, Ganges, St. Hippolyte, le Vigan, Montpellier u. auch wohlfeile Pensionate entstanden, deren Schüler zum Theil die Colléges besuchen. Treten nun unter den Pfarrern die verschiedensten religiösen Ueberzeugungen trotz gänzlichem Ausschluß des Rationalismus auf, so ist freilich, daß hier und dort von Protestanten selbst gegen die Pensionate ihres Glaubens und zu Gunsten der katholischen Colléges gearbeitet wird. Auch auf die Volksschulen hat die Glaubensspaltung einen schlimmen Einfluß, da in kleinen Städten oft drei oder vier protestantische Secten, die der sogenannten Nationalkirche feindlich gegenüberstehen, an den Unterricht verschiedene Ansprüche machen. Vor einigen Tagen wurde hier eine Conferenz der „Eglise libre“ abgehalten, und mit einer Agape im Hotel l'Univers unter dem Vorsitze eines englischen Lords geschlossen. Vielleicht werde ich später auf die höchst interessanten Wirren in der protestantischen Kirche Frankreichs zurückkommen dürfen.

— 26. November. Die Constitution hat zwar die Unterrichtsfreiheit verbürgt, aber man müßte blind sein, wenn man nicht sähe, daß der Minister des öffentlichen Unterrichts es vortreflich versteht, unbeschadet dieses Principes, den Zerstörungskampf gegen die Privatanstalten fortzusetzen. Den ersten empfindlichen Schlag hat er ihnen durch die Verordnung versezt, welche den Professoren an den Lyceen untersagt, Privat-

unterricht, zumal in den Pensionen, zu ertheilen. Da es aber nebst den öffentlichen Professoren noch Agrégés gibt, über welche der Staat bis zu einem gewissen Grad verfügen kann, so hat Hr. Fortoul soeben eine Verordnung erlassen, die auch den Agrégés in den Pensionen das Unterrichtstheilen verbietet. Agrégés sind jene Classe von Candidaten auf Lehrstellen, die ihr Examen befriedigend abgelegt haben, und bis zu einer Anstellung ein jährliches Wartgeld von 600 Fr. beziehen. Hr. Fortoul läßt ihnen die Wahl, entweder auf diesen Gehalt und den Titel eines Agrégé, also auch auf die sonstigen Ansprüche eines Universitätsmitgliedes, oder auf das Unterrichtstheilen in den Privatanstalten zu verzichten. Wenn nun auf diese Weise die Pension aller tüchtigen Lehrer, oder wenigstens die als solche anerkannt sind, beraubt worden, so ist es natürlich, daß nach und nach das Vertrauen der Eltern schwinden und über ein kurzes in Frankreich nur zweierlei Unterrichtsanstalten sich werden halten können, die vom Staate und die von der Geistlichkeit geleiteten. Gegen die letzteren haben die Pensionen bis jetzt mit Erfolg gekämpft, weil sie hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Leistungen die vom Clerus geleiteten Schulen bei weitem übertrafen. Sobald aber dieser Vorzug wegfällt, werden die Eltern jene Anstalten vorziehen, die mit einer muthmaßlich besseren Erziehung noch den Vortheil billiger Preise gewähren. Wahrscheinlich wird Hr. Fortoul, dessen regen Geist gewandte Rathgeber auszubeuten wissen, bald einen andern Schlag gegen die von Laien errichteten Privatanstalten führen, und so deren Untergang beschleunigen. Wie es heißt, wollte er jenes Decret wieder in Kraft setzen, welches alle Pensionen verpflichtet, ihre Zöglinge halbjährlich in den Lycées einem Examen zu unterwerfen; doch das schien eine unmittelbare Verletzung des Grundsatzes der Unterrichtsfreiheit, und die Rathgeber des Ministers meinten, man könne auf ungeradem Weg auch zum Ziele gelangen.

A. A. 3.

— Die „Beiträge zur Pädagogik“ des Herrn Professor Thümmel in Dorpat bringen einen Aufsatz des Herrn St. Marc Girardin, betreffend des Bischof Dupanloup Briefe über die häusliche Erziehung. Wenn Herr Girardin im Journal des Débats diesen Briefen Feinheit der Auffassung und Tiefe der Gedanken nachrühmt, so dürfen wir wohl in seinem Bericht das Urtheil eines nicht geringen Theils des französischen Volkes zu lesen meinen. Wie groß muß aber nicht das Elend und die Begriffsverwirrung geworden sein, wenn ein Bischof Dupanloup die ganze Erziehung den Familien nehmen möchte, um sie den Schulen zu geben, den Schulen, die nach unsern Begriffen wenigstens nichts mehr als Lehrcafetenen sind! Und fällt nicht mehr ein Schimmer der Wahrheit in die erleuchteten Köpfe und Herzen Frankreichs, der Wahrheit, daß die Schulen so gut wie die Kirche und der Staat mit Unrecht glauben, die ganze Erziehung leiten zu können, und mit Unrecht sie an sich zu reißen oder bei sich zu erhalten streben, daß die Stellung der Schule im Erziehungsgebiet aufgeklärt sein muß, bevor man sie sachgemäß einrichten und ihre Rechte und Pflichten festsetzen kann? — Doch zur Sache!

„Ein französischer Prälat über die Frage: Ist die häusliche Erziehung der öffentlichen vorzuziehen? Saint-Marc Girardin liefert im Journal des Débats folgenden lesenswerthen Aufsatz. „Vor ungefähr einem Jahre erschien von dem Bischof von Orléans ein vortreffliches Werk über Jugenderziehung im Allgemeinen. Wir haben in diesem Journale bereits darauf hingewiesen, und dem Talente so wie den Absichten des Verfassers gebuldigt. Hr. Dupanloup hat seinem Werke kürzlich vier sehr wichtige Bücher hinzugefügt, welche von der häuslichen Erziehung handeln.

„Ist die häusliche Erziehung der öffentlichen Erziehung vorzuziehen? Das ist eine ernste Frage, welche die Beachtung aller Familienväter verdient, bei deren Lösung ihnen der Hr. Bischof aus der Fülle seiner Erfahrungen helfen will. Er steht seinen

Augenblick an, der öffentlichen Erziehung den Vorzug zu geben, und seine Gründe dafür erscheinen uns schlagend. Die Betrachtungen des Hrn. Bischofes sind von seltener Scharfsinnigkeit und großem Echarfsinne, eine tiefe Kenntniß der Sitten und Gewohnheiten der Jugend, und eine nicht minder tiefe und nützliche Einsicht in die Sitten und Ideen der modernen Gesellschaft gehen dabei Hand in Hand, und wahrlich, um rechtzeitig über obige Frage urtheilen zu können, muß man die Jugend und die Welt kennen, die Schule so wie das Familienleben erforscht haben. Der wichtige Punct nämlich ist zu erörtern, ob die Familie gegenwärtig befähigt sei ihre Kinder zu erziehen, ob sie Geschmac daran finde, ob sie die Mühe davon auf sich nehmen mag, ob sie mit einem Worte verstehe, welche Pflichten die Kindererziehung auferlegt. Es ist das ein harter Gegenstand; Hr. Dupanloup behandelt ihn mit einer Feinheit der Auffassung und mit einer Tiefe der Gedanken, welche wahrhaft beachtungswerth sind. Man denke nicht, daß man die Welt in abschreckenden Farben darin geschildert finden werde, oder daß der Verfasser dabei in Gemeinplätze der Satire ver falle — die Geistesrichtung des Hrn. Bischofes ist eben so entfernt von Leidenschaftlichkeit wie von Alltäglichkeit. Ueberdies hat der Hr. Verfasser bei seinen Rathschlägen in Bezug auf diejenigen Familien, welche die Privaterziehung der öffentlichen Erziehung vorziehen, sein Augenmerk hauptsächlich auf die christlichen Familien gerichtet, welche eher Lob als Tadel verdienen. Sie leben trotz ihrer Gottesfurcht doch mit der Welt und mit der jetzigen Zeit; sie sind befangen in der Weichlichkeit der Zustände und in der Unbeständigkeit der Ansichten, welche unserem Zeitalter eigen sind, und dadurch sind auch sie unfähig, ihre Kinder selbst zu erziehen. „Warum denn? wird man sagen; wir nehmen einen Hauslehrer an, und treffen unsere Einrichtungen so, daß das Leben des Lehrers und der Kinder ein ganz schulgerechtes sei.“ Unmöglich. Was man auch thun möge, Welt und Schule können in demselben Hause nicht neben einander bestehen. Denn von zwei Dingen muß die eine vorherrschend werden, d. h. entweder wird die Schule die Welt überhand über das Weltleben gewinnen und dasselbe verdrängen, was zuweilen, aber selten geschieht; oder das Weltleben wird die Schule überholen und verdrängen, und das ist gewöhnlichste Fall. Vergewenwärtigen wir uns die nothwendigsten Bedingungen der Schule, um zu sehen, ob selbige sich mit im Kreise einer Familie darstellen lassen, welche in und mit der Welt lebt. — Die Schule erheischt Ruhe, Stille, geregelte Stunden, frühes Aufstehen, zeitiges Schlafengehen, keine Zerstreuung, keine Ausnahmen, unveränderliche Ordnung, eine durchgängig von Allen, d. h. von Lehrern, Schülern, Diensthofen beobachtete gleichmäßige Lebensweise, damit das Beispiel der Lehre stets auf der Seite stehe. Das alles, läßt es sich wohl in einem nur einigermaßen weltlichen Hause erreichen! — Nehmen wir zu diesen thatsächlichen Unmöglichkeiten die moralischen Schwierigkeiten hinzu bei der Wahl eines Hauslehrers, bei seiner Stellung im Hause, bei der Behauptung seiner Autorität über seine Zöglinge. Will man einen Theologen zum Hauslehrer nehmen? Im Allgemeinen ist ein guter Hauslehrer weltlichen Standes, Hr. D., leichter zu finden als ein guter Theologe, und ich setze hinzu, daß in der Hinsicht wie in so mancher anderen ein Theologe, ist er nicht sehr gut, schlimmer als ein Weltlicher. Nach getroffener Wahl fragt es sich, welche Autorität über seine Kinder man dem Lehrer einräumen will. Seine Autorität muß unumschränkt sein, und sie zu etwas führen soll. Es läßt sich anfangs leicht feierlich aussprechen, daß der Lehrer vollkommene Macht über seine Zöglinge haben solle, aber bei der Ausübung ist sich das als unmöglich. Kann man es von einer Mutter erlangen, daß sie nicht darauf bestehe, über ihren Sohn zu wachen, ihm zuzureden, ihn zu pflegen? Ist sich das Wunder bewirken (und es wäre eines), daß die Ansichten der Mutter

nicht oft mit den Vorschriften des Lehrers im Widerspruche sein sollten? Zwischen zwei einander widersprechenden Befehlen, welchem würde das Kind Folge leisten? Zuerst würde es begreifen, daß zwischen den Autoritäten, denen es gehorchen soll, kein vollkommenes Einverständniß besteht, und dadurch ein wenig von dem Gehorsamsgeföhle verlieren, welches darauf beruht, daß man zu denen, welche befehlen sollen, unbedingt Vertrauen habe, und sie nicht beurtheile. Das Kind wird über die ihm ertheilten Vorschriften urtheilen; das gereicht zum ersten Anstoße bei der Erziehung. Es wird ferner nicht unterlassen, zwischen beiden Befehlen denjenigen vorzuziehen, der seinen kleineren Interessen hinsichtlich des Vergnügens und der Annehmlichkeit am meisten zusagt; das gibt einen zweiten Anstoß bei der Jugenderziehung, da ihr Schwerpunkt darin beruht, daß das Kind stets geleitet werde. Die Erziehung ist, wie Hr. T. mit vollem Rechte sagt, das Werk der Autorität und des Respects. Sind Autorität und Respect bei der häuslichen Erziehung zu ermöglichen? Ich glaube es kaum. Der Lehrer schadet der Autorität der Eltern, und wiederum die Eltern ihrerseits lassen die Autorität des Lehrers sehr ungesährdet.

„Man fürchtet, wenn man die Kinder einer öffentlichen Schulanstalt übergebe, so sie alsbald die Anhänglichkeit an ihre Familie verlieren würden, welche einer der wichtigsten moralischen Haltpunkte unseres Zeitalters ist. Der Hr. Bischof glaubt mit Grund, daß dieser Geist sich auch noch viel schneller durch zu langes Verweilen in der Familie verliere. Im Familienleben genießt das Kind alles, ohne den Preis davon zu wissen, ohne das Wunder elterlicher Zärtlichkeit zu begreifen, welche ihm alle diese Wohlthaten sichert, die ihm umsonst gewährt, nie auf Ersatz rechnet oder solchen fordert, und die leider nur zu oft Trost und üble Laune von den Kindern erfährt. Man entferne das Kind aus dem elterlichen Hause und von den liebevollen Zuversprechungen, die es als ihm gebührend zu betrachten sich angewöhnt hatte; man übergebe es einer Schulanstalt; man lasse es reisen; man überlasse es auf kurze Zeit Fremden —: alsdenn wird das Kind den Unterschied zwischen dem Familienleben und dem Institute, zwischen dem elterlichen und dem fremden Hause fühlen lernen. Alsdann wird das heimliche sein Herz aufklären: es wird erkennen, was Vater und Mutter ihm waren, wie annehmen, Dank sei es ihrer Fürsorge, das Leben war, wie schwer es ist ohne sie. Es ist oft mir begegnet, sagt der Hr. Bischof, daß ich Eltern, die sich über die Kälte und Gleichgültigkeit ihrer Kinder beklagten, mit Erfolg gerathen habe: Geben Sie Ihre Kinder in ein Institut; die Zärtlichkeit wird wiederkehren, die Herzen werden sich umwandeln. Der Familiengeist verliert sich aber nicht bloß in der Familie selbst, durch eine in den Kindern angeborne egoistische Gleichgültigkeit; auch andere Ursachen wirken darauf, unter anderen die allzu häufigen Berührungen zwischen Eltern und Kindern. Wie gut und nachsichtig Eltern auch gegen ihre Kinder sein mögen, frei von Mängeln, frei von Augenblicken der Bitterkeit und Ungeduld sind sie doch nicht. Bisweilen schelten sie viel, bisweilen gar nicht. Eine große und unvermeidliche Verschiedenheit in dem Verhalten der Eltern zu den Kindern kann endlich nicht ausbleiben, wenn letztere in den kleinen Mißverhältnissen des häuslichen Lebens verwickelt sind. Man glaube nicht, daß Kinder sich in solche Ungleichheiten der Laune fügen werden. Niemand kann so sein gegen Andere als Kinder, und vor allem, sonderbar genug, sind sie es gegen ihre Eltern; sie gestatten denselben nicht, in irgend etwas zu irren und jemals Unrecht zu haben. Daraus entspringt mancherlei kleines Mißvergnügen, das sich in der Berührung der Kinder anhäuft und darin gährt; es erzeugt den Hang zur Ungeduld unter der elterlichen Zucht, als wäre es ein ungerechter Zwang, und daher die eindringlichen und wahren Worte einer eben so klugen wie zärtlichen Mutter, welche der Hr. Bischof

führt: „Man irre sich nicht, gerade im elterlichen Hause schwindet der Geist der Familie am häufigsten“.

„Von den Schwierigkeiten bei der häuslichen Erziehung bezeichnet Hr. D. am treffendsten die, daß von derselben gemeinlich zu viel oder zu wenig verlangt wird. Es ist kaum nöthig das „zu wenig“ zu betonen. Es ist die Neigung des Zeitgeistes, oder wohl verstanden der Gang des Charakters; denn die Ansprüche des Verstandes, im Widerspruche mit dem Verfall des Charakters, heißen das „zu viel“. Aus Weichlichkeit, Zerstreuung und Flüchtigkeit gelangt man dahin, wenig zu verlangen, weil es beschwerlich und ermüdend sein würde viel zu verlangen, wogegen man aus Eitelkeit und Eßtem mehr fordert. Die Privaterziehung ist gemeinlich noch encyclopädischer als die Studien in der Schulanstalt, welche es auch mehr als zu viel sind. Die Künste vermengen sich mit den Wissenschaften; obendrein sollen die Kinder zugleich mit dem Latein seine Manieren des Umganges lernen. Behält man die Kinder im Hause, damit sie in der öffentlichen Anstalt nicht ungeschliffen bleiben, so werden sie gleichzeitig den Turfus der Wissenschaften und der guten Lebensart durchzumachen haben. Oder man geräth auf einen anderen Abweg, indem man sie gänzlich dem Treiben der Welt entzieht, in dessen Mitte sie leben, dem sie täglich aus der Ferne zusehen, ohne Theil daran nehmen zu können; das Kind, schon im vorgeschrittenen Alter, muß sich Abends zur Ruhe legen, wenn die Gesellschaft zusammenkömmt: mit welchen Gefühlen, weiß nur Gott! Solche zu weit getriebene Strenge, die überdieß selten mit Stätigkeit gehandhabt und durchgeführt wird, ist gefährlich, denn sie führt nur dazu, kleine Tantalusse zu schaffen. Uebrigens ist es den Familien, welche ihren Kindern eine häusliche Erziehung geben lassen, auch nicht eigen, es dem allgemeinen Leichtsinne gegenüber damit so strenge zu nehmen. Der Zuschnitt unserer guten Gesellschaft ist im Ganzen der Art. Seit dreißig Jahren und länger vernehme ich, daß die leichtfertige Welt eine strenge und fast mönchische Erziehung ihrer Kinder begehrt. Dieser Wunsch verwundert mich nicht, im Gegentheil finde ich etwas Rührendes darin, denn er bezeugt das Verlangen der Eltern, daß ihre Söhne es besser machen sollen als sie. Während sie an sich selbst nichts bessern und bereuen wollen, möchten sie mindestens nichts an ihren Kindern zu ereuen haben. Ich achte diese Mischung von egoistischer Weichlichkeit und elterlicher Härlichkeit, und zürne ihnen deßhalb nicht; ich frage nur mit dem Hrn. Bischof: Wenn man in den geistlichen und weltlichen Schulanstalten sittliche und fromme junge Leute gebildet haben wird, was wird man in den Familien mit ihnen thun? Werden sie mit den jungen Leuten das strenge Institutleben fortsetzen können? Will man erlangen, daß ein junger Mensch von zwanzig Jahren auf dem Pariser Pflaster oder sonst wo, im weichen Müßiggange, bei Pferden, Cigarren, Hunden, der Jagd, Kirchjournen, Bällen, Theater und andern Weltgenüssen tugendsam bleibe und den Beschmack an Arbeit bewahre, so erwiderte ich darauf einfach: Das ist widersinnig, und ich könnte mich noch strenger darüber ausdrücken. Diesen lebendigen und wohlüberlegten Worten des Hrn. Bischofs schließen wir uns von ganzem Herzen an, denn wenn man die Art und Weise betrachtet, wie Familien es treiben und wie sie die Jugend ihrer Kinder nach der Rückkehr ins elterliche Haus leiten, so wird Einem deutlich, daß die Familien, indem sie von den geistlichen und weltlichen Schulanstalten eine strenge und fromme Erziehung heißen, nach etwas streben, das sie umschaffen wollen, statt es fortzusetzen.

„Die Frage, welche der Hr. Bischof von Orleans erörtert, ist nicht bloß eine Frage der Pädagogik; es ist auch eine Frage der hohen Politik. Der Hr. Bischof bemerkt mit Recht, daß eine von den Ursachen der Erschlaffung der großen Familien in Frank-

reich und von ihrer politischen Nichtigkeit vielleicht in der Privaterziehung zu suchen sei, welche diese Familien ihren Kindern geben zu müssen glaubten. Das Privatleben dient vortrefflich zur Ruhe, aber es bildet nicht fürs Geschäftsleben, nicht für den Umgang mit Menschen. Es ist ein Zufluchtsort, keine Probezeit, keine Lehrzeit; dieselbe Bewandniß hat es mit der Privaterziehung. Sie entneret die Kinder, indem sie sie der Gesellschaft entzieht, sie macht sie eben so unfähig, den Zusammenstoß mit dem Nächsten zu ertragen, wie ihn abzuwehren — könnte man das eine gehörige Vorbereitung auf's Leben und dessen Mühen nennen? Eine Regierung, die sich von den Geschlechtern der Großen befreien und sie im Lande ausrotten möchte, würde sich, sagt Hr. Dupanloup, darauf beschränken können, anzuordnen, daß diese Familien, aus Achtung für sich selbst, ihre Kinder im Hause erziehen lassen, vereinzelt, fern von ihren gleichem, im beschränkten Gesichtskreise der Privaterziehung und des Hofmeisters! — Leider haben die vornehmen europäischen Familien sich seit längerer Zeit diesem kläglichen Gange zu sehr hingegeben. Wie viel hat Frankreich dadurch gelitten! Jetzt, wo ich dieses schreibe, wie viel leidet es noch dadurch! Und was soll man davon in Bezug auf Italien und Spanien sagen? Als ich jüngst in Italien in dessen großen Städten die jungen neapolitanischen, toskanischen und römischen Fürsten sah, im Gorte und in Toledo spazierend, unter der Leitung von jenen kleinen italienischen Abbés, jenen handwerksmäßigen Hofmeistern, die immer einige Schritte voraus oder hinterher waren, niemals ihnen zur Seite und im Einklange mit ihnen, mußte ich da nicht betrübt ausrufen: Seht da das Abbild der verfehlten Erziehung! Ist das der Weg zum Wiederaufschwunge dieser großen Geschlechter und einer ehemals so geweihten und glorreichen Nation!

England. Die Schule von Eton. * Es gibt bekanntlich in England keine Institute, die den deutschen Gymnasien oder den französischen Colléges entsprechen. Weder der Staat noch die Communen besitzen Anstalten für den Secundär-Unterricht: Collegium bezeichnet in England die Anstalten, welche an den Universitäten zu dem Zweck gegründet sind, um die jungen Leute aufzunehmen, die daselbst ihren akademischen Cursus machen. Man kann die englischen Secundärschulen in fünf Classen theilen: 1. in die alten oder lateinischen Schulen (Grammar Schools), die von ihren Gründern dotirt und seitdem durch andere Wohlthäter bereichert sind; es sind die ältesten Schulen des Landes, und man bezeichnet sie in der Regel als öffentliche Schulen. Einige derselben sind im sechzehnten, die Schule von Winchester ist sogar bereits im vierzehnten Jahrhundert gegründet worden; 2. einige große moderne Schulen, die in allen Sprachen und Wissenschaften unterweisen; 3. andere Schulen, deren Lehrplan beschränkt ist, und die von Privatleuten gegründet sind, welche zu diesem Zweck eine Commandite-Gesellschaft gebildet haben. Diese Schulen heißen Proprietary Schools oder Schulen der Eigenthümer. 4. Diejenigen Schulen, welche von einfachen Privatpersonen und auf Privatspeculation unter dem Namen Academy oder Kostschulen (Boarding Schools) angelegt sind, und diejenigen, welche man in Städten und Dörfern findet, wo Gewöhnliche für mäßigen Preis junge Leute im Lateinischen vorbereiten. 5. Die Schulen für Specialstudien, wie für Feldmesser, für den Civildienst der ostindischen Compagnie &c.

Unter allen Secundärschulen Englands aber ist die berühmteste die von Eton bei Windsor. Sie verdankt ihren Ruf der großen Zahl ausgezeichneten Zöglinge, die aus ihr hervorgegangen sind. Sie wurde im Jahr 1442 von Heinrich VI. gegründet und hat statutenmäßig siebenzig Freistellen für Schüler, welche aus wohlgefügten Kindern

* Archives des Missions scientifiques. Paris, 1852.

bestehen müssen, die arm und dürftig (*pauperes et indigentes*) und im Alter von acht bis zwölf Jahren sind. Diese Schüler bleiben alsdann bis zu ihrem vollendeten achtzehnten Lebensjahre in der Anstalt. Den Vorzug bei der Aufnahme haben die Kinder aus denjenigen Kirchengemeinden, in denen die Grundstücke liegen, welche der Anstalt von Eton und dem Kings-College zu Cambridge gehören, das ebenfalls von Heinrich VI. gestiftet ist. Die Knaben, welche Freistellen erhalten, müssen in England oder im Lande Wales geboren sein. Natürliche Kinder, solche, die an unheilbaren Krankheiten oder an Gebrechen leiden, die ihren Eintritt in den Kirchendienst behindern würden, werden nicht aufgenommen.

Früher konnte Niemand, der mehr als fünf Mark oder drei Pfund Sterling sechs Schillinge acht Pence jährliche Einkünfte besaß, darauf Ansprüche machen, daß sein Sohn als Freischüler aufgenommen würde. Heutzutage ist dieß sehr verändert. Die Statuten, welche in gewissen Punkten für unantastbar gelten, sind es nicht gewesen für die Abschaffung von gewissen, von dem Stifter gebotenen Bedingungen. Nicht mehr die unvermögenden Kinder werden gegenwärtig als Freischüler aufgenommen; das Vermögen ist eher eine Bedingung als ein Hinderniß, und die Aristokratie verschmäht es nicht, für ihre Kinder Freistellen anzusprechen.

Statutenmäßig müssen die Freischüler von Eton unentgeltlich Wohnung, Nahrung und Unterricht in der lateinischen und griechischen Sprache erhalten; auch bei ihrer Aufnahme darf der Rector oder Oberdirigent der Anstalt keine Bezahlung verlangen, obwohl dieser Theil der Statuten Modificationen erlitten hat.

Die Aufnahme der Freischüler erfolgt nach einer amtlichen Prüfung, welche unter dem Vorsteh der Rectoren von Eton und vom Kings-College in Cambridge zu Eton abgehalten wird. Aber außer diesen siebenzig Freischülern befinden sich zu Eton bisweilen noch sechshundert Zöglinge, auswärtige, welche man *Oppidans* nennt. Diese Kinder gehören reichen englischen Familien an, welche großentheils bei den Lehrern der Schule in Pension sind, wofür jährlich hundertzwanzig Pfund Sterling entrichtet werden. Einige dieser Lehrer haben fünfzig bis sechzig solcher Pensionaire und dadurch ein jährliches Einkommen von mehr als fünfzehntausend Thalern. Andere Zöglinge werden auch Familien in Pension gegeben, wofür vierundachtzig Pfund Sterling jährlich entrichtet werden, indeß sind außer dieser Summe noch zwanzig Pfund Sterling jährlich dem Repetitor (Hauslehrer) zu zahlen.

Das Beamtenpersonal der Anstalt besteht aus einem Rector, einem Prorector, einem Principal, sechs Aggregirten (*Fellows*), zwei Caplanen, zehn Weltgeistlichen, zwanzig Lehrern (*under masters*) und einer gewissen Zahl von Dienstboten. Von den zwanzig Lehrern unterrichten fünfzehn im Griechischen und Lateinischen, einer in der Mathematik und vier in der Arithmetik. Alle diese Lehrer sind Geistliche mit Ausnahme des Lehrers der Mathematik und zweier Lehrer der Arithmetik. Die Lehrer werden in der Regel aus Aggregirten (*Fellows*) des Kings-College zu Cambridge von dem Principal der Schule zu Eton mit Genehmigung des Rectors gewählt. Der Rector, der Prorector und die sechs Aggregirten (*Fellows*) der Schule bewohnen jeder ein abgesondertes Haus, das zur Schule gehört, und haben nur sehr wenig Beziehungen zur Anstalt. Außer dem Gehalt und Einkommen, das mit ihren Stellen verbunden ist, sind sie in der Regel noch im Genuß von Beneficien, welche die Schule zu vergeben hat.

Wie in den meisten alten Schulen Englands, so ist auch in Eton der Unterricht sehr eingeschränkt. Früher umfaßte er lediglich die alten Sprachen, und erst seit kurzer Zeit erstreckt er sich auch auf die Mathematik. Die Lectionen in den neuern Sprachen, welche von einigen Lehrern erteilt werden, sind von dem Schulunterrichte getrennt

und werden besonders bezahlt. Trotz den Bemühungen des Prinzen Albert, welcher Preise gegründet hat, um das Studium der neuern Sprachen anzuregen, werden dieselben noch immer vernachlässigt. Die Lehrer der alten Sprachen haben den Grundsatz, daß die Schüler nur in den Ferien sich mit den neuern Sprachen beschäftigen dürfen. Der Geschichtsunterricht beschränkt sich auf eine flüchtige Recapitulirung der alten und der englischen Geschichte. Von einem Unterricht in der Philosophie, in der Chemie und Physik ist nicht die Rede. Unter allen englischen Schulen widersteht sich gerade die von Eton am meisten jeder Erweiterung des Unterrichtssystems und verschanzt sich hinter den Vorschriften ihrer Statuten.

Der Principal (Studiendirector), Dr. Hawtrey, drückte mir sein Bedauern aus, mich nicht in die Classen führen zu können; das Reglement lasse dieß nicht zu. Man erzählt, daß 1814, als der König von Preußen und der Kaiser von Rußland die Schule von Eton besuchten, sie zu der Zeit, wo die Schüler versammelt waren, in die Classen nicht eingelassen wurden.* Nur in der Erholungszeit konnte ich den Hauptsaal sehen, denn zu Eton, wie überall, sind alle Classen gewöhnlich in demselben Local versammelt. Der Saal war in drei Abtheilungen getheilt durch zwei große Vorhänge von dunkelrothem Tuch, welche das Geräusch zwar nicht völlig aufheben konnten, aber es doch dämpften. In jeder Abtheilung befanden sich zwei Sitze für zwei Lehrer. Außer diesem großen Saal sah ich andere, die bei weitem kleiner waren, meist ohne Decken, und ich erfuhr, daß im Winter keine Vorrichtungen zum Schutz gegen die Kälte getroffen würden.

Für den Unterricht im Griechischen und Lateinischen sind Lesebücher gebräuchlich, welche seit Jahrhunderten unter dem Namen der „Grammatiken von Eton“ bekannt und in den meisten Schulen eingeführt sind. Sie haben keineswegs die Klarheit und Einfachheit, welche für Bücher dieser Art erforderlich ist. Die Regeln der griechischen Grammatik sind in lateinischer Sprache abgefaßt.

Die Classen führen, wie überall in England, den Namen Forms. Man zählt deren sechs, ohne Einschuß der sogenannten Remove-Classe, die zwischen der vierten und fünften Form ist. Die Schule zerfällt in zwei Abtheilungen, die hohe und die niedere (upper und lower Schools). Die jüngeren Schüler der ersten, zweiten und dritten Form, etwa hundertfünfzig Zöglinge zusammen, erlernen die griechische und lateinische Grammatik und übersetzen Abschnitte, die aus griechischen und lateinischen Autoren und aus der heiligen Schrift ausgezogen sind. In der obern Schule, welche die älteren Zöglinge, an der Zahl etwa vierhundertfünfzig, begreift, setzt man zunächst in der vierten Form das Studium der griechischen Grammatik fort. Die Uebersetzungen der Schüler haben zum Gegenstand eine Auswahl von Epigrammen, die Fabeln des Aesop und das Neue Testament. Im Lateinischen erklärt man Bruchstücke des Terenz, des Cäsar und der Verwandlungen des Ovid. In der Remove-Classe bildet die alte und neue Geographie den Haupttheil der Studien. Die Schüler übersetzen Abschnitte aus Homer, Hesiod, Theokrit, Iprtaus, die Hymnen des Kallimachos, Stellen aus Apollonius Rhodius, Bion und Moschos. Die Sammlung der Prosaisker, betitelt *Scriptores Græci*, enthält wenig Abschnitte aus Herodot, noch weniger aus Thucydides, einige aus Xenophon, aber hauptsächlich Stücke aus Lucian. Virgil, Horaz und

* Seine Majestät der König Friedrich Wilhelm IV. hat bei seinem letzten Aufenthalt in England ebenfalls, und zwar in Begleitung des Prinzen Albert und des verstorbenen Sir Robert Peel, die Schule von Eton besucht, wo ihm zu Ehren Illumination und andere Festlichkeiten veranstaltet wurden.

Cornelius Nepos sind die lateinischen Autoren, welche man in dieser Classe oder **Form** beruht. Die Schüler benutzen noch ein über die Geographie lateinisch geschriebenes Werk von **Cellarius**; sie setzen die biblische Geschichte von **Watts** und das Neue Testament in griechischer Sprache fort; ferner ist ein Theil der griechischen Grammatik den Tag Gegenstand mündlicher Uebungen. In dieser Classe fangen die Schüler an, lateinische Verse zu machen, aber sie beschränken sich nicht auf Hexameter und Pentameter, sondern üben auch noch andere Versmaße.

In der fünften Form beginnt man die Lesung der Iliade; man fährt fort Virgil und Horaz zu übersetzen, besonders beschäftigt man sich mit den Satiren, Episteln und der *Ars poetica* des Horaz. Von Prosaiskern werden Livius, Cicero, Vellejus Paterculus und Tacitus gelesen. Die Schüler lernen auswendig Stücke aus Catull, Tibull, Propertius und Ovid, das Neue Testament und ein Werk von Porteus, betitelt: „Die Evidenz des Christenthums“, und während der Fastenzeit das Werk von Burnet über denselben Gegenstand.

In der sechsten Form, welche etwa zwanzig Schüler enthält, die vorgerücktesten und ausgezeichnetsten der Anstalt, liest man dieselben Werke wie in der fünften Form, außerdem eine oder zwei griechische Tragödien und einige griechische Reden. Die Epigramme Martials werden zu Gedächtnisübungen benutzt, die überhaupt in Eton stark getrieben werden. Die Zöglinge sagen oft auswendig ganze Bücher von Autoren her, die sie nicht übersetzt haben. Besonders in der fünften und sechsten Form hält man darauf, das Gedächtnis der Schüler zu üben. Daher dieser Luxus von Citaten aus griechischen und lateinischen Autoren, den man in den englischen Parlamentsreden abnimmt; ein Gebrauch, der seit langer Zeit in der Mode ist.

Alle Morgen vor dem Eintritt in die Classe und des Nachmittags beim Verlassen derselben vereinigen sich die Zöglinge in der Capelle zum Gebet. Der Principal und die Lehrer nehmen Platz auf erhöhten Sitzen; unter ihnen sitzen die adeligen Familien, über diesen die unabhängigen Externen, und am tiefsten sitzen die siebenzig Freischüler der Internen, für welche die Anstalt gegründet ist. Sie gelten für niedriger als die übrigen Zöglinge; gerade das Gegentheil findet statt in der Schule des Charterhouse.

Diese Unterschiede, welche in anderen Ländern bedauerlich erscheinen und im Interesse der jungen Leute, welche von ihnen Vortheil haben, nicht geduldet werden würden, haben in England zu keiner Rüge Veranlassung. Man findet noch andere unerklärliche Unterschiede in den Secundärschulen. Man betrachtet alle diese Dinge als natürlich, weil sie aus unordenlicher Zeit herrühren und die Macht der Gewohnheit groß ist. Wie alt aber auch diese Gewohnheit sein möge, die auf keinem Reglement beruht, sie ist um so unangemessener, als sie gerade denjenigen Zöglingen, welche mit dem Namen adeliche Schüler (*King's Scholars*) beehrt werden, den letzten Rang anweist, und die Anstalt gerade für arme Kinder, die als Freischüler aufgenommen werden, gegründet ist, während die reichen und adeligen Kinder nur aus Toleranz und nicht nach den Bestimmungen der Stiftungsurkunde zugelassen werden.

Nur die Freischüler tragen die Robe und den dreieckigen Hut; die Oppidans behalten ihr gewöhnliches Costume. Früher waren die siebenzig Freischüler in zwei Schlafzimmer vertheilt, wo sie die ganze Nacht blieben. Sie wurden hier um acht Uhr eingeschlossen ohne andere Aufsicht als die der ältesten Schüler, und sie blieben daselbst bis zum andern Morgen sieben Uhr. In dieser Maßregel, welche die ältesten Schüler zu verwenden, die Polizei der Schule und Ordnung zu handhaben, bewunderte man die Vortrefflichkeit des englischen Systems. Man behauptete, daß die mit der Aufsicht vertrauten jungen Leute sich frühzeitig dadurch an die Ausübung einer verantwortlichen

Gewalt gewöhnten, und daß die jüngeren Schüler ihrerseits vor der Autorität der älteren sich beugen und diejenigen achten lernten, welche die Gewalt ausübten. Aber dieß alles führte zu einer beklagenswerthen Sitte, die man glücklicher Weise in anderen Ländern nicht findet, dem sogenannten *Fagging*, d. i. der Befugniß, welche den Schülern der höheren Classen zusteht, die jüngeren wie ihre Bedienten zu betrachten.

Erst seit wenigen Jahren hat man die Aufsicht in den Schlafzimmern Lehrern übertragen. Gegenwärtig handhaben die ältesten Schüler immer noch die Ordnung unter den jüngeren; aber ein Lehrer schläft neben dem Zimmer und kann jederzeit einschreiten, wenn es nöthig ist, und zwar ist die Einrichtung so, daß die jüngsten Schüler in der Zahl von einundzwanzig in einem großen Saale schlafen, der sehr reinlich und lustig ist, und unter der Aufsicht von drei älteren Schülern stehen. Was die anderen Zöglinge betrifft, so haben sie jetzt jeder ein besonderes Schlafzimmer und eine Studirstube; die jüngsten haben zu dreien ein Arbeitszimmer. Wenn sie die Classe verlassen, sind sie nicht wie in Frankreich unter Aufsicht eines Speciallehrers, sondern sie begeben sich nach ihrem Arbeitszimmer, wo sie ihre Aufgaben arbeiten und ihre Lectioren erlernen. Der Gebrauch, für jeden Schüler einen besonderen Repetitor zu haben, hat diese große Zahl von Studierzimmern nöthig gemacht.

Seit einiger Zeit hat sich auch die Lage der Freischüler gegen frühere Zeiten bedeutend verbessert. Sie stehen in jeder Rücksicht fast in denselben Verhältnissen als die *Oppidans*. Früher wurden die Schlafzimmer von Diensthofen ausgeleht, die nicht Anderes thaten, die Schüler mußten das Uebrige verrichten, ihre Betten machen und Functionen ausführen, welche überall Sache der Diensthofen sind, wobei noch der Uebelstand war, daß nach dem *Fagging* die jüngeren Schüler die älteren bedienen mußten.

Auch was die Nahrung betrifft, werden die Zöglinge jetzt besser als früher gehalten. Sonst bestand das Mittagsbrod alle Tage des Jahres hindurch und ohne irgend eine Abwechslung aus Hammelbraten, im Wasser gekochten Kartoffeln, gutem Brod und kaum trinkbarem Dünnbier. Diese Mahlzeit fand um halb zwei Uhr statt, und um sechs Uhr nahm man das Abendbrod, bestehend in kaltem Hammelbraten, Bier und Brod. Die Schüler der sechsten Classe hatten das Vorrecht, das Abendbrod in ihrem Zimmer sich serviren zu lassen und später einzunehmen. Die Nahrung war unzureichend; die Zöglinge, die eine größere Quantität von Nahrungsmitteln nöthig hatten, mußten dieselben auf ihre Kosten sich beschaffen. Diejenigen, welche keine Unterstützung von ihren Eltern empfangen und mit der Nahrung der Schule sich begnügen mußten, hatten empfindlichen Mangel zu leiden. Mehrere Personen haben sogar anerkannt, daß es grausam sein würde, einem Galeerensclaven das Regime aufzuerlegen, dem die Freischüler von Eton sonst unterworfen waren. Man begreift leicht, daß diejenigen Schüler, welche die Mittel dazu hatten, ihre Lage verbesserten. Sie hatten einen Saal in einem Hause der Stadt, wohin sie sich nach der Classe begaben, da sie, wie gegenwärtig, die Freiheit hatten, nach der Stadt zu gehen. In diesem Privathause frühstückten sie und nahmen sie den Thee.

Unter diesen Verhältnissen waren die Freischüler genöthigt, beträchtliche Ausgaben zu machen, wodurch die Begünstigung, als solche aufgenommen zu werden, sehr in ihrem Werthe verlor. In der That war die Gleichgültigkeit gegen dieselbe so groß, daß die Anstalt niemals die von dem Stifter vorgeschriebene Zahl von hiezig Freischülern enthielt.

Der gegenwärtige Principal der Schule von Eton, Dr. Hamtrey, hat viel dazu beigetragen, die materielle Lage der Zöglinge zu verbessern. Seitdem hat die Zahl der

elben bedeutend zugenommen, und selten ist der Zustand der Schule so befriedigend gewesen als gegenwärtig. Andererseits sind auch die Studien seit einigen Jahren durch drei Preise, jeder zu 50 Pfd. Sterl. (Scholarships), die von dem Herzog von Newcastle gegründet worden sind, aufgemuntert. Sie haben einen bis dahin ungelassenen Wettstreit hervorgerufen. Auch die Prüfungen zur Aufnahme in die Schule haben Verbesserungen erfahren und scheinen bessere Garantien darzubieten.

Unter den alten Gewohnheiten der Schule verdient eine, welche erst seit zwei Jahren aufgehoben ist, besondere Erwähnung, weil sie zeigt, wie viel Bizarres oft in den alten Gebräuchen liegt. Es ist dieß ein Fest, welches unter dem Namen *ad montem* bekannt ist. In der Pfingstwoche hatten die Schüler das Privilegium, sich schaarweise auf die verschiedenen Straßen in gewisser Entfernung von der Stadt zu begeben und allen denen, welche sie antrafen, einen mit dem Wappen der Schule verzierten Beutel mitzugeben, und sie, mochten sie wollen oder nicht, zu einer Zahlung zu nöthigen. Es war dieß eine Art von Straßenraub in feierlicher Ceremonie. Der Ertrag der Collecten gehörte dem Schüler, der diesen Tag Capitän war, und belief sich oft auf 1000 Pfd. Diese uralte Festlichkeit zog stets viel Zuschauer nach Eton. Der König Georg III. versäumte sie selten oder schickte wenigstens dazu 100 Pfd. Sterl., die Königin Elisabeth 50 Pfd. Auch die Könige Georg IV. und Wilhelm IV. und die jetzige Königin haben diesen Festen beigewohnt und den Schülern Beweise ihrer Freigebigkeit gegeben.

Im Jahre 1847, als die Rede davon war, diesen alten Brauch aufzuheben, der für das neunzehnte Jahrhundert mindestens sehr seltsam ist, sagte ein ehemaliger Schüler von Eton im Unterhause, daß diese Ceremonie eine unmoralische Tendenz habe und der Disciplin der Schule nachtheilig sei. Er fügte hinzu, daß „diese Art zu verfahren ungesetzlich sei, und daß in der That die jungen Leute, welche in dieser Weise Geld enttrieben, kraft des Gesetzes über die Landstreicherei (*Vagrancy act*) verhaftet werden könnten, und wenn sie Gewalt brauchten, dieß ihrerseits ein Raub auf der großen Heerstraße sei (*Highway robbery*), der Todesstrafe nach sich ziehe“. Dr. Hamlyn sagte nicht, daß er die Aufhebung dieses Brauches deshalb beantragt habe, weil die Eisenbahnen eine zu große Zahl von Fremden nach Eton führen könnten. M. f. d. L. d. A.

Italien. Rom. Ueberwachung der Lehranstalten. Die geistliche Curie hat der Ueberwachung der Lehranstalten des Kirchenstaats jetzt ernstlicher als je ihre ganze Aufmerksamkeit zugewendet. Insbesondere soll der Elementarunterricht an Haupt und Gliedern reformirt werden. Noch in den letzten Tagen des Jahres 1852 ließ der Cardinal Generalvicar zu diesem Behuf allen Vorstehern niederer wie höherer Unterrichtsanstalten eine vom 15. December datirte Verordnung zufertigen, worin Lehrer wie Lehrerinnen aufgefordert werden, alle beim Unterricht von ihnen gebrauchten Bücher einer durch das Generalvicariat eingesetzten geistlichen Commission zur Begutachtung sofort einzuliefern. Die Commission soll demnächst jedes verstattete Lehrbuch mit Siegel und Unterschrift versehen. Welcher Lehrer andere als solche autorisirte Bücher als Leitfaden beim Unterricht benützt oder den Schülern in die Hände gibt, wird kraft dieser Verordnung seines Amtes entsetzt, und verliert seine Concession für immer (*sotto pena della sospensione dall' esercizio della scuola e del ritiro della patente*). Einen noch weit umfassenderen Erlaß hierzu brachte uns das neue Jahr in einem *Regolamento delle scuole private elementari*. Die 57 §§ desselben unterwerfen diese Unterrichtsanstalten aufs neue genau den vom Studienminister Leo's XII, Cardinal Bertazzoli, eingeführten Normen, gehen also um 27 Jahre wieder zurück.

Florenz. Der großherzogliche Erlaß über das Unterrichtswesen vom Jahr 1852 enthält im Wesentlichen folgende Bestimmungen:

Als letzter Zweck des Unterrichts muß die moralische, auf die Dogmen und Wahrheiten der katholischen Religion basirte Ausbildung betrachtet werden; der Unterricht zerfällt in den öffentlichen und privaten; alle öffentlichen Schulen hängen durch das Organ des Unterrichtsministeriums von der souveränen Autorität ab; den Bischöfen der respectiven Diöcesen liegt die Ueberwachung und Förderung des für sämtliche Schulen vorgeschriebenen Religionsunterrichtes ob; ohne Verbesserungen zu hindern, sollen doch die Lehrmethoden in den öffentlichen Schulen möglichst gleichförmig sein; der Privatunterricht ist freigegeben, wird jedoch von der Regierung bezüglich der Reinheit der Doctrinen und der Unbescholtenheit der Lehrenden, von den Bischöfen bezüglich des Religionsfaches überwacht; in den Elementarschulen wird der Unterricht gratis, in den höheren Lehranstalten gegen mäßige Gebühren ertheilt; die Musterschule zu Pisa wird Lehrer für den öffentlichen Unterricht heranbilden; Reglements der Schulen und Schulbücher unterliegen der Zustimmung des Unterrichtsministeriums, die Lehrbücher für Religionsunterricht der Gutheißung der Bischöfe; akatholische Schüler sind beim Besuche der öffentlichen Schulen nicht verpflichtet, dem Religionsunterrichte beizuwohnen; jede Commune muß wenigstens eine Elementarschule haben; Florenz und Livorno erhalten technische Schulen; Kinder werden mit sechs Jahren schulfähig.

— Ein Brief aus Florenz meldet, daß das Gesetz vom 30. Juni 1852, welches den öffentlichen Unterricht ganz in die Hände der Geistlichkeit legt, jetzt aufs strengste in Ausführung gebracht worden ist. Die Directoren von Instituten haben Befehl erhalten, alle Lehrer, die nicht katholisch sind, die englischen Sprachmeister nicht ausgenommen, zu entlassen. Zwei weltliche Schulen, unter der Direction der Herren Ja und Ramonier, müssen bis zum nächsten Juli geschlossen werden.

Spanien. Das höhere Unterrichtswesen erleidet wieder eine große Veränderung. Nach den neuerdings getroffenen Einrichtungen soll der lateinischen und griechischen Sprache mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden; die lebenden Sprachen sollen dahingegen wegfallen und das Erlernen derselben vom Willen der Schüler abhängen. Deutsch wurde bisher auf vier Universitäten gelehrt, und erhielten die Professoren desselben jährlich 12,000 Reales Gehalt. Diese Gehalte werden jetzt eingezogen und die Professoren ohne Weiteres entlassen.

Türkei. Elementarschulen. Die türkische Regierung läßt es sich angelegen sein sich fortwährend gute Elementarschulbücher aus Preußen zu verschaffen, und die Gesandtschaft in Berlin hat ein für allemal den Auftrag, alle einschlagenden Erscheinungen sofort nach Constantinopel einzusenden. Diese Anordnung steht mit der Reise in Verbindung, welche vor einem Jahr Kemel Effendi, unter dessen Oberleitung die sämtlichen türkischen Schulen stehen, nach dem Occident machte. Neulich wurde eine Anzahl Lehrer, welche aus der Normalschule von Constantinopel hervorgegangen sind, mit einer gleichen Zahl von Gehülfsen nach Travnik, Gurnick, Beche, Zeni-Bazar, Banialuka, Bosna-Seraj, Hersek und Mostar abgesandt, um dort das Personal der neu zu errichtenden Elementarschulen zu organisiren. Leider sind diese Schulen nur türkisch-arabische Schulen, allein für die Moslim berechnet, so daß der großen Mehrzahl der bosnischen Bevölkerung damit wenig gedient ist.

Griechenland. Statistisches. In Athen allein gibt es eine Universität, zwei Gymnasien, zwei Privatinstitute für höheren Unterricht, ein theologisches Seminar, die Töcherschule der philopädeutischen Gesellschaft, zwei hellenische Schulen, eine Normalschule, eine Kunst- und Gewerbschule, wo auch Malerei und Sculptur gelehrt wird und mehrere andere Anstalten für untergeordneten Unterricht. Nach amtlichen Berichten beträgt die ganze Zahl der Schulen, Lehrer und Lernenden, im Königreich Griechenland.

1 Universität	39 Professoren	590 Studenten
1 Militärschule	20 Lehrer	64 Zöglinge
7 Gymnasien	43 „	1077 „
79 hellenische Schulen	133 „	3872 „
4 Privatinstitute	{	511 „
3 Gemeindeinstitute		
1 theologisches Seminar	4 „	30 „
1 Normalschule	7 „	60 „
338 Gemeindeschulen für Knaben	336 „	33,900 „
31 Gemeindeschulen für Mädchen	43 „	4380 „
17 Privatinstitute für Mädchen	25 „	1479 „
1 Töchterfschule der philekpädeuti- schen Gesellschaft		350 „
1 Ackerbauschule in Tyrnös		20 „

So hat das Königreich Griechenland auf eine Million Menschen 700 bis 750 Professoren und Lehrer, und ungefähr 47,000 Lernende, worunter fast 6250 weiblichen Geschlechts. Eine große Zahl von Lernenden, besonders der höheren Lehranstalten, ört den türkischen Provinzen an. Unter den 590 Studenten der Universität sind 1 aus jenen Provinzen, unter den 1077 Schülern der Gymnasien sind 230 aus der Türkei. Außer den Zöglingen unserer Lehranstalten sind einige hundert junge Griechen, die aus dem Königreich, theils aus den türkischen Provinzen, auf den Universitäten Frankreich, Deutschland und Italien. Die griechische Regierung unterhält davon ungeheure Leute aus den Dotationen zur Förderung des öffentlichen Unterrichts. Athen besitzt eine Sternwarte, erbaut auf Kosten des Baron Sina in Wien. Die Universität, ein prachtvolles Gebäude, ist größtentheils aus freiwilligen Gaben der reichen Griechen aus dem Auslandes ausgeführt worden. Das theologische Seminar hat der verstorbene Risaris gegründet. Das Arfaceum (Schule der philekpädeutischen Gesellschaft), kaum fertig, ist auf Kosten des Hrn. Arfakis in der Walachei erbaut worden. Griechenland besitzt auch noch eine medicinische, eine naturwissenschaftliche, eine archäologische Gesellschaft der schönen Künste. Es gibt in Athen schon eine große Bibliothek von 70,000 Bänden, eine reiche Sammlung physikalischer Instrumente u. s. w.

Ägypten. Statistisches. In Ägypten befinden sich in jeder Provinz mehrere Volksschulen, wo die Kinder, wie in allen übrigen Erziehungsanstalten des Landes, in Wohnung, Kost, Kleidung und von 15 bis 30 Piastern monatliche Besoldungen erhalten. Von hier gehen die Zöglinge in die großen Vorbereitungsschulen über, deren sich eine in Kahira, die andere in Alexandria befindet, und wo die Besoldung auf 30 bis 40 Piaster steigt. Nach vierjährigen Studien treten die Zöglinge in die höheren Bildungsanstalten ein. Diese Anstalten sind folgende: die polytechnische Schule zu Bulak, die Schule der fremden Sprachen in Kahira, die Artillerieschule in Tura, die Cavallerieschule in Dschisch, die Infanterieschule in Damiette, die Marineschule zu Alexandria, die medicinische Akademie zu Abu-Zabel und die Musikschule in Kauka. In allen diesen Anstalten erreicht die Besoldung der Schüler die Summe von 100 bis 150 Piastern. Aus diesen Schulen gingen bereits viele Lehrer und ein großer Theil der Beamten und Officiere hervor. Außerdem werden fortwährend viele Individuen nach Europa auf des Vicekönigs Kosten zur Ausbildung gesendet. In den Erziehungsanstalten Ägyptens werden allein 11,000 Kinder und junge Leute ausgebildet, unterhalten und besoldet. Die Artillerieschule in Tura und die medicinische Schule in Abu-Zabel sind unlängbar die großartigsten Anstalten dieser Art, welche Mehemed Ali

gegründet. Die erstere ist von einem Spanier, General Seguerra, organisiert worden und auf 330 Jöglinge eingerichtet. Die Eleven schießen vortreflich. Bei den Uebungen treffen in der Regel die Hälfte der auf 700 Schritte Distanz aus freier Hand gerichteten Kanonenschüsse die Scheibe. An dieser Schule sind sechs Professoren angestellt. Die vorgetragenen Gegenstände sind: militärisches Zeichnen, Geometrie, Algebra, Mathematik, Mechanik, Fortificationskunst und orientalische Sprachen. Die medicinische Akademie zu Abu-Zabel steht mit einer nach pariser Muster organisirten Hebammen-Schule in Verbindung.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Preußen. Unter IV. dieses Heftes findet man eine Verordnung über Verleihung der Stipendien u. Unsere Meinung über dieselbe finden wir genau wieder in folgendem Artikel der N. P. Ztg. vom 21. December.

Der Verfasser des Leitartikels in Nr. 294 der Spener'schen Zeitung erblickt in der neulich von uns mitgetheilten Verfügung des Cultusministers vom 18. November d. J., wonach künftig die Verleihung akademischer Beneficien und die Ertheilung der *testimonia diligentiae* nur an solche Studirende stattfinden soll, welche in einer von Decan oder einem Professor ihres Faches abzuhaltenden kurzen mündlichen Prüfung eine gewissenhafte Anwendung ihrer Zeit und ein der Dauer ihrer akademischen Studien entsprechendes Maaß von Kenntnissen dargethan haben, einen Angriff auf den eigenthümlichen Geist der deutschen Universitäten, das Streben, dieselben nach französischen Muster in Fachschulen für den Staatsdienst, in Seminarien für den Kirchendienst zu verwandeln, und einen Anfang, die preussischen Universitäten nach altösterreichischen Muster umzugestalten, während Oesterreich ernstlich daran gebe, seine Universitäten nach preussischem Muster umzuformen. Wäre dem wirklich so, dann allerdings hätte die Universitäten die Pflicht, der Verfügung nach besten Kräften entgegenzutreten und den Minister auf die drohende Gefahr aufmerksam zu machen.

Glücklicherweise steht die Sache anders. Daß Stipendien nur an wirklich fleißige Studenten gegeben werden dürfen, darüber wird wohl kein Vernünftiger streiten wollen. Es fragt sich daher nur, auf welche Weise die Behörde von dem Fleiße Ueberzeugung gewinnen kann. Nun ist aber zunächst Thatsache, daß wenigstens an der hiesigen Universität die durch jene Verfügung angeordnete Einrichtung nicht etwa als seltene Ausnahme, sondern für eine große Anzahl akademischer Beneficien bereits besteht und, wohl zu merken, durch die Universität selbst, ohne Mitwirkung der Aufsichtsbehörde, eingeführt ist. So müssen sämtliche Studirende, welche auf den Vorschlag der genannten Unterstützungscommission aus Staatsfonds, respective aus dem sogenannten Collectenfond, einmal oder öfter Geldunterstützungen erhalten, vorher eine mündliche Prüfung vor dem Decan oder einem Professor ihres Faches bestanden haben, bevor sie vorgeschlagen werden. Auf diese Weise werden alljährlich einige tausend Thaler in Raten von fünfzehn bis fünfundzwanzig Thaler vertheilt. Ferner hat die Universität aus eigenem Antriebe den hiesigen Communalbehörden, welche jährlich zwölftausend Thaler zu Stipendien zu fünfzig Thaler für hiesige Studirende verwenden, vorgeschlagen, die Verleihung nicht auf Grund eines bloßen *testimonii diligentiae* eintreten zu lassen, sondern von dem Bestehen einer Prüfung, wie sie jetzt allgemein vorgeschrieben ist, abhängig zu machen, und demgemäß sind die Statuten über diese Stipendien abgeändert worden. Hiernach wird vom principiellen Standpunkte aus, mindestens in Betreff der hiesigen Universität, die Verfügung des Cultusministers nicht angegriffen

werden können. Denn daß unsere Universitäten selbst bestrebt sein sollten, ihren eigenthümlichen Geist zu zerstören und sich nach französischem oder österreichischem Muster umzuformen, wird im Ernst wohl Niemand behaupten.

Dem Verfasser des erwähnten Artikels dürfte es aber auch kaum gelingen, seine Folgerungen aus der mehrgedachten Verfügung zu begründen. Und wenigstens will nicht einleuchten, wie die angeordnete Prüfung die Freiheit des akademischen Studiums, die Lernfreiheit beeinträchtigen kann; nur der Freiheit, nichts zu lernen, nicht zu studiren, tritt sie entgegen. Mit keiner Sylbe schreibt sie vor, daß die Prüfung ausschließlich auf die Fachwissenschaft gerichtet sein soll. Die Einrichtung und der Umfang der Prüfung ist den Prüfenden überlassen, und von diesen darf doch wohl vorausgesetzt werden, daß sie dabei den Geist der deutschen Universitäten beachten und die allgemeine wissenschaftliche Bildung des Examinanden neben der speciellen Fachbildung behührend ins Auge fassen werden. Der Studirende, welcher Stipendien bezieht, wird aber erst recht genöthigt sein, „den zu eigener Selbstständigkeit heranreifenden Geist zu sammeln und sich zu orientiren“, und nichts hindert ihn, „an eigenen, wenn auch theilweis verfehlten Versuchen seinen Geist zu prüfen.“ Von einem „in die Schule eheben“ ist nicht die Rede, und ein Studirender, der lediglich vom Standpunct seines Fachstudiums „sein ganzes Dichten und Trachten auf die halbjährlichen Examina“ richtet, wird in der Prüfung vor einem einsichtsvollen Examinator schwerlich bestehen. Ein solcher wird gerade darauf Werth legen, daß der Studirende bemüht gewesen, von dem bestimmten Fach der Wissenschaft nach angrenzenden Gebieten sich umzuformen, und es gewiß mißbilligen, wenn der Anmeldebogen des Studirenden nur die sogenannte Fachcollegia aufweist. Sonach ist von jenen Prüfungen, wenn sie, — nach der Cultusminister, und hoffentlich mit vollem Recht, vorausgesetzt hat, — in richtiger Auffassung des Zwecks und des Geistes der deutschen Universitäten abgehalten werden, vielmehr eine Belebung und Kräftigung, als eine Gefährdung des Geistes zu erwarten.

Daß ferner die Ausstellung der sogenannten *testimonia diligentiae*, der Zeugnisse des Fleißes, nur auf Grund der gewissenhaften Ueberzeugung des Ausstellers von dem Fleiße des Studirenden erfolgen darf, versteht sich von selbst. Diese Ueberzeugung aber kann der Aussteller in den allermeisten Fällen nur durch jene Prüfung gewinnen, wenn die Collegientestate sind, abgesehen davon, daß sie sich nur auf den Besuch der Vorlesungen beziehen, meistens wenig zuverlässig und können nach Lage der Sache leicht anders sein. Den Docenten soll deßhalb kein Vorwurf gemacht werden, wenn leicht oft zu wünschen ist, daß sie mit den besonders lobenden Prädicaten theils sparsamer, theils vorsichtiger sein möchten. Ein sehr wesentlicher Vortheil, welcher aus eben so heftig als glücklicherweise ohne Grund angegriffenen Verfügung des Cultusministers bei richtiger Anwendung derselben hervorgehen wird, besteht ferner in der persönlichen Annäherung zwischen Professoren und Studenten. Die hiesige juristische Facultät, welche die vorerwähnten Prüfungen während des abgelaufenen Universitätsjahres in ziemlich großer Zahl abgehalten, hat dem Vernehmen nach namentlich in dieser Beziehung einen sehr heilsamen Erfolg wahrgenommen.

Hiernach wird es nur noch darauf ankommen, ob die Verfügung ausführbar sein werde. Wenn gleich wir die Angabe, daß „fast sämtliche Studirende auf unseren Universitäten“ Stipendien beziehen und daß „nur eine geringe Zahl reicher junger Leute darauf verzichte“, hinsichtlich unserer Universitäten für eine große Uebertreibung halten, die nur zur besseren Begründung der emphatischen Philippica gegen den Cultusminister dienen zu sollen scheint, so gestehen wir doch zu, daß die Prüfungen den

Professoren mehr Zeit als bisher kosten werden und namentlich auf der hiesigen Universität unter Umständen lästig fallen können. Allein bei zweckmäßiger Einrichtung der Sache, bei der großen Anzahl von Professoren und dem jährlichen Wechsel der Decane wird die Last nicht zu groß sein. Auch darf man unsern Professoren wohl vertrauen, daß sie der guten Sache wegen die Last gern auf sich nehmen und, insoweit mit dem Zeitaufwand pecuniärer Verlust verbunden sein sollte, in den zum Theil sehr reichlichen Decanatsemolumenten eine genügende Entschädigung finden werden.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Befürlegung an die Königl. Universitätscuratoren über die Bewilligung von Stipendien u.

Die für Studirende bestimmten Beneficien fallen nicht selten Individuen zu, welche durch Mangel an Fleiß die Absichten der Stifter und Collatoren vereiteln. Es ist die Pflicht der Universitätsbehörden, diesem Uebelstande nach Möglichkeit vorzubeugen und so weit ihnen eine Mitwirkung bei der Verleihung akademischer Beneficien zusteht, solche Einrichtungen zu treffen, daß der Zweck dieser Wohlthaten gesichert bleibe und nur diejenigen Studirenden an denselben Theil nehmen, welche neben der Erfüllung der sonstigen stiftungsmäßigen Bedingungen überzeugende Proben eines ernsten und anhaltenden Fleißes ablegen. Hierüber können, abgesehen von den Preisaufgaben und den Arbeiten in den Seminarien, nur Prüfungen der betreffenden Studirenden durch den Dekan ihrer Facultät oder durch einen Professor des Faches, welchem sie sich vorzugsweise widmen, ausreichende Gewißheit geben.

Demgemäß bestimme ich Folgendes:

Diejenigen akademischen Beneficien, deren Verleihung den Universitätsbehörden zusteht oder auf ihren Antrag durch die Aufsichtsbehörde erfolgt, dürfen fortan nur solchen Studirenden verliehen werden, welche in einer von dem Decan ihrer Facultät oder von einem durch diesen zu bezeichnenden Professor ihres Faches mit ihnen vorgenommenen mündlichen Prüfung eine gewissenhafte Anwendung ihrer Zeit und der Dauer ihrer akademischen Studien entsprechendes Maß von Kenntnissen dargelegt haben. Dieß findet Anwendung sowohl auf einmalige als auch auf fortdauernd periodisch wiederkehrende Unterstügungen, namentlich auch auf die Freistipendien. Dergleichen fortdauernde Unterstügungen dürfen daher jedesmal höchstens nur für ein Semester verliehen werden, und der anderweitigen Verleihung muß jedesmal die Prüfung der Beneficiaten vorangehen. Die Einrichtung und den Umfang der letztern will ich ganz dem Ermessen der Prüfenden überlassen, indem ich zu der Einsicht und dem Willen der Professoren das Vertrauen beuge, daß sie, in Anerkennung der Wichtigkeit des Gegenstandes, um welchen es sich handelt, ihrerseits nach besten Kräften dazu beitragen werden, daß die eine Förderung des akademischen Studiums bezweckenden Wohlthaten nur würdigen und diesem Zweck durch die That entsprechenden Jünglingen zu Theil werden. Eine zu große Belästigung kann aus dieser Einrichtung für die Prüfenden nicht hervorgehen, da bei gehöriger Festhaltung des Zweckes und bei dem entsprechenden Stellen der Fragen die Prüfung in mäßiger Zeit beendet sein kann. Nähere Bestimmungen, wenn die Erfahrung sie als nothwendig darstellen sollte, behalte ich mir vor.

1. Ueber den Ausfall der Prüfung ist ein kurzes Zeugniß auszustellen, welches dem Unterstützungsgesuch beigelegt wird.

Bei der Verleihung derjenigen akademischen Beneficien, hinsichtlich welcher das Naturrecht anderen als den Universitäts- und deren Aufsichtsbehörden, Communen, Corporationen, Familien oder Privatpersonen zusteht, haben die akademischen Behörden sofern mitzuwirken, als in den meisten derartigen Fällen die Stipendiaten vor der Empfangnahme des Stipendiums, resp. der einzelnen Raten desselben *testimonia diligentia*, welche unter der Autorität des Rectors, resp. des betreffenden Decans ausfertigt sind, beibringen müssen. Werden diese Zeugnisse, wie es seither nicht selten gesehen ist, nur auf Grund der von den Stipendiaten angenommenen Vorlesungen oder eines Zeugnisses über den Besuch derselben ausgestellt, so gewähren sie keine zuverlässige Bürgschaft für den Fleiß des Studirenden und sinken zu einer bloßen Form ab. Um dieß zu verhüten, sind *testimonia diligentia* von jetzt ab nur auf Grund der Prüfung, wie solche oben angeordnet ist, und unter Aufnahme des Ergebnisses derselben auch in dem Falle auszufertigen, wenn sie nach der Angabe des Extrahenten nicht eines Stipendiums wegen erbeten werden.

W. 2c. veranlasse ich, das Generalconcil, den Senat, die Facultäten und die Beneficiencommission, so wie die etwa sonst noch bei Verleihung akademischer Beneficien, resp. bei der Ausfertigung der *testimonia diligentia* beteiligten Behörden und samten der dortigen Universität von diesen Anordnungen, welche sofort in Kraft treten, zur Nachachtung in Kenntniß zu setzen, deren Befolgung zu überwachen und kommenden Falls auch Jhrerseits darnach zu verfahren.

Ich bemerke nur noch, daß strengere Bestimmungen, welche etwa bereits hinsichtlich der Ermittlung und Controle des Fleißes der Stipendiaten bestehen, in Kraft bleiben; sollten in dieser Hinsicht aber Modificationen rathsam erscheinen, so erwarte darüber Jhren Bericht. Am Schlusse des künftigen Jahres wünsche ich einen Bericht über die Ausführung und den Erfolg der gesammten Anordnung, so wie die Theilung der Anträge, welche sich daran anknüpfen möchten.

Berlin, den 28. November 1853.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten,
von Raumer.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Raistner, L. in Eßlingen, die Gedächtnisübungen in der Volksschule. X u. 15 S. 15 Sgr. Brandstetter, Leipzig.

C. I. Dr. E. Hauschild, Dir. in Leipzig, Elementarbuch der deutschen Sprache nach der calculirenden Methode. Lehr- u. Lesebuch. 1. Cursus. XXIV u. 264 S. Leipzig, 1853.

Dr. Henze, Aug. verdeutschendes u. erklärendes Fremdwörterbuch. 11. verb. Ausg. von Dr. R. W. E. Henze, Prof. an d. Univ. Berlin. Hannover, Hahn. XVIII u. 10 S.

Dr. M. Weisshaupt, Prof. d. gr. Spr. am G. in Solothurn, die Englischen Compositionen. Ein theorr. u. prakt. Hilfsmittel. Bern, Zent. VI u. 132 S.

C. II. Th. Koch, Ausgewählte Komödien des Aristophanes. 2. Bdchn. Die Ritter. (Haupt-Sauppesche Samml.) Leipzig, Weidmann. 187 S. 12 Ngr.

Haug, Prof. in Heilbronn, Übungsbuch zum Uebers. a. d. Deutschen ins Lat. mittl. u. ob. Classen. Heilbronn, Scheurlen. XVI u. 285 S.

de Castres, Chæfs-d'œuvres lyriques de la France; accomp. de notes etc. Leipzig, Schlicke. 154 S.

R. Bormann, Schulrath in Berlin, Meth. Anweisung zum Unterricht in den deutschen Stilübungen. 5. verb. Aufl. VIII u. 231 S. 12 Ngr.

Dr. Braubach, Dir. in Gießen, Grammatik des Stils u. Organismus der Sprache. Für Schule u. Wissenschaft. Gießen. Ferber. XVI u. 332 S.

Dr. J. M. Jost, die Schule des freien Gedankenausdrucks in Rede u. Schrift. Für die ob. Cl. der Realsch. u. Leipzig, Brandstetter. VIII u. 316 S. 1 Nbrl. 10 Ngr.

C. III. Becker, Brandenburg. Preuß. Geschichte für Bürger-, Real- u. Mittelschulen. Zweite, bis auf die Gegenwart. fortges. Aufl. Altena, Verlagsbureau. 96 S.

Ubr. Deser's Weltgeschichte f. d. weibl. Geschlecht. 1. Theil. Alte Gesch. 4. Aufl.; neu bearb. unter Leitung u. Mitwirkung von Prof. Dr. G. Weber in Heidelberg. XVI u. 352 S. 1 Thlr. Leipzig, Brandstetter.

Ubr. Deser, Kurzer Leitf. der allg. Weltgesch. für Töchter Schulen u. 4. verb. Aufl. XVI u. 212 S. Leipzig, Brandstetter.

C. V. Fr. Kränke, Ausf. Lehrb. der kaufm. Arithmetik. 2. Bd. Waarenberechn. Kaufm. Zinsrechnung. A. u. d. L. Theor.-prakt. Lehrb. der bürgerl. u. kaufm. Arithm. 4. Theil. Hannover, Hahn. 1 Nbrl. 5 Sgr.

J. Etienne, Versuch eines Cursus der Mathematik für höhere Lehranst. 1. Abg. Größenlehre. 1. Cursus 64 S. 2. Curs. 64 S. 3. Curs. 72 S. II. Theil. Besondere Größenlehre. 1. Curs. 33 S. 2. Curs. 64 S. 3. Curs. 64 S. Coblenz, Hergl.

Dr. F. Zirndorfer, Erster Unterr. in der Geometrie. Für Gymn. u. Realsch. 2. verb. Aufl. Frankfurt. a. M. Jäger. 62 S.

G. Kauffmann, Curven-Constructions in 21 Vorlegetbl. Beitrag zum geom. Zeichnen an Real- u. Gewerbesch. Heilbronn, Scheurlen. 21 Bl.

C. VI. Dr. Erler, L. am Sem. in Berlin, Lehrbuch der Naturlehre für Volksschul., Sem. u. Mit 170 Holzschn. Berlin, Dümmler. X u. 288 S.

C. VII. A. Embdt, Vorbereitender Unterr. in der Geographie für Mädchen. Zum Gebrauch der unteren Classen. Wiesbaden, Kreidel. 96 S. 10 Ngr.

C. VIII. B. Widmann, Lebensfrühling. Kinderlieder von R. Enslin für Schule u. Haus. 1., 2- u. 3stimmig componirt. Leipzig, Merseburger. 32 S. 1½ Sgr.

C. IX. Dr. W. Böhm, Prof. an d. Univ. Breslau, System des christl. Lebens, oder das christl. Leben nach seiner Bejahung, Verneinung u. Wiederherstellung wissenschaftlich dargestellt. Breslau, Korn. XVI u. 438 S.

Dr. Hagenbach, Prof. d. Theol. zu Basel, Leitfaden zum christl. Religionsunterricht an höhern Gymn. u. Bildungsanst. Zweite, mit einem Abriß d. Kirchengesch. verm. Aufl. Leipzig, Hirzel. 255 S.

Arndt, Pastor zu Schlagsdorf, Handbuch für Lehrer beim Unterr. nach Luther u. Katechismus, bes. beim Gebrauch des Mecklenb.-Strelitzschen Landeskatechismus mit ein. Auswahl belehrender Stellen aus Luthers Werken u. aus Kirchenlehrern. Rostrelitz, Barnowig. 422 S.

Kündig, Diak. in Basel, Bibl. Leitfaden zum Confirmandenunterricht. Handbuch für christl. Religionslehrer u. zum Selbstunterricht. Basel, Bahnmaier. 394 S.

A. W. Grube, Charakterbilder aus der heil. Schrift im Zusammenhange einer Geschichte des Gottesreiches dargestellt und für Lehrer u. Leser des Bibelworts verfaßt. 1. Theil. Das alte Test. Leipzig, Brandstetter. XIV u. 426 S. 1 Nbrl. 15 Sgr.

D. II. Ch. Friedrich, der neue Lese-Trichter für Stadt u. Land. Nürnberg, Ebner. 82 S. 15 fr.

A. Häfers Bibel oder der Schreib-Lese-Unterricht f. d. Untercl. d. Volksschulen. Essen, Bader. 64 S. 3 Sgr.

D. III. Gabriel, L. am Sem. in Berlin, Übungsbuch f. d. Unterr. im Rechnen. Für Schülerinnen jedes Alters u. Schüler der Elem.-Knabenschulen. 2. Aufg. 3. Aufl. Leipzig, Schulze. 137 S. 8 Ngr.

D. IV. Hau, Handbuch der Realkenntniffe, enth. Geogr., Physik, Naturgesch. Anthropologie, Geschichte. Stuttgart, Verlagsmag. 230 S. 12 Sgr.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Stettin, 20. Januar. Es liegt in der N. P. Ztg. ein Bericht über die Revision der schlesischen evangelischen Gymnasien durch den Geh. R. Wiese vor. In der Sache haben wir an dieser Stelle nichts zu bemerken; dessen überheben unsere leitenden Artikel in der ersten Abtheilung dieser Blätter. Da leider die in der ersten Zeit des Ministeriums Eichhorn begonnenen „Mittheilungen aus der Verwaltung des Ministeriums der geistlichen u. Angelegenheiten“ nicht mehr bestehen, so sind wir in der Regel auf derartige, der Natur der Sache nach einschlägige Zeitungsartikel beschränkt, um nicht nur über die leitenden Grundsätze, sondern auch über die Praxis unseres Ministeriums uns zu informiren. Das Aufhören des genannten amtlichen Blattes ist in der That sehr zu bedauern. Wir wissen nicht einmal den Weg, alle die Verfügungen u. in die Hände zu bekommen, welche von den verschiedenen Provinzialschulcollegien, Regierungen u. erlassen werden, die doch nicht alle den Acten zu verbleiben bestimmt sind, und die für eine Provinz oder für einen Ort erlassen in der That oft für die andern mehr als ein theoretisches Interesse haben. Denn es ist gewiß nicht abzusehen, warum methodische, disciplinarische und andere officiële Rathschläge oder Verordnungen, die so oft von bewährter Erfahrung, tiefer Einsicht, Wohlwollen und Fürsorge dictirt sind, nur dem nächsten Kreise gute kommen sollen. Litterarische Arbeiten der leitenden Persönlichkeiten können für nicht entschädigen, denn sie bleiben zur guten Hälfte subjectiver Natur, und darauf es uns ankommt, daß sind authentische Actenstücke aus dem Ministerium. Eine Sammlung sämmtlicher, überhaupt zur Oeffentlichkeit geeigneten Verfügungen, und — wenn möglich — eine orientirende Analyse oder nach Bedürfniß eine rechtzuleitende Einleitung derselben aus dem Ministerium selber her würden nicht nur der Schulwelt, sondern allgemein von Nutzen und äußerst willkommen sein.

Dabei ist die Meinung nicht, daß das werdende, in der Gestaltung Begriffene solches vorzeitig bloßgelegt werden solle. Aber das Ministerium sollte der Majorität, welche sich für seine Principien und Absichten entschieden schon gebildet hat, zu Folge kommen, indem es sich noch mehr mit ihr verständigte, als bloß ex post, durch rückwärtige Thatsachen. Viele Schwierigkeiten, die jetzt dem Ministerium aus dem Geistesgang und aus der Actenwelt entgegen treten mögen, würden vor dem frischen Anstöße einer so geleiteten Majorität in Nichts verschwinden, und nie würde ein gesunder Gedanke, der aus der Erkenntniß der realen Zustände her geboren ist, scheu zurückweichen und verkümmern vor Papieren, die aus sich selber her Schwierigkeiten zu-

sammenspinnen, welche eine befreundete und gesunde öffentliche Meinung nie als solche anerkennen wird, sondern die, aus den Registraturen ins Leben getragen, von dessen Hauch leicht verweht sein würden.

Die Wirkung solcher öffentlichen Mittheilungen würde durch die Vermittlung der pädagogischen Journalistik noch wesentlich erhöht werden. Die beiläufigen Bemerkungen über Zeitfragen in den meisten Blättern sind nur der Nachhall der öffentlichen Stimme und ihre Wirkung auf Majoritätenbildung ist gering, gering ihr Einfluß auf diejenige große Mehrzahl, welche solche zerstreute Einfälle nicht zu sammeln pflegt und in ein System zu verarbeiten, welcher es eben nur willkommen ist, ihr eigenen Gedanken ab und zu von einem Autor bestätigt zu finden. Aber diese Journalistik bildet nicht Vorstellungsmassen, in denen sich ein fester, sicherer Wille erzeugt, der seinen Weg geht auch auf die Gefahr hin, mit mancher altbewährten — wie sie sagen hundertjährigen — Erfahrung in Conflict zu gerathen und sich über sie hinweg setzen zu müssen. Ein Ministerialblatt würde diese Journalistik zu ernstern Arbeiten, zusammenhängendem Denken, zu Discussionen, die nicht von Quisquilien beirrt wurden, zwingen, oder — das officiële Blatt würde ein viel höheres Interesse erwecken und die Journalistik in ihrem eigenen Bestande gefährden. Jedenfalls, wenn sie bei ihrem Veriathen bliebe, würde der Proceß, der jetzt entschieden eingeleitet ist und in dem das Oppositionelle sofort die Vermuthung gegen sich hat, während noch vor zwei Jahren das Gegentheil die Regel war, rascher zu Ende geführt werden, und die Abklärung einer von der Regierung geleiteten und doch mit Freuden ihr zufallenden öffentlichen Meinung rasch vor sich gehen, und diese würde noch dazu die Elemente leicht unschädlich machen, welche jetzt noch gefährlich sind, nämlich die welche nach einer Herrschaft schmachten, sie sei, welche sie sei, und welche, wie sie denn selbst nichts besseres sind, die Menschen überhaupt für zur Sklaverei bestimmt ansehen, die nur durch niedrige Interessen zu gemeinem Tagwerk gezwungen werden sollen.

Nach diesem etwas langen Stoßseufzer um Regierung oder um ein Regierungsblatt zur Sache, d. h. zur Mittheilung des Verichts.

Aus Schlesien. Ende December 1853. (Die Revision der evangelischen Gymnasien.) I. Eine Revision der Gymnasien durch einen Ministerialrath gehört zu den Seltenheiten. Schlesien hat nicht oft Gelegenheit gehabt, unmittelbar vom Ministerium abgeordnete Inspicienten seiner höheren Lehranstalten zu begrüßen, namentlich aber ist den evangelischen Gymnasien seit sehr geraumer Zeit diese Aufmerksamkeit nicht zu Theil geworden. Ob mancherlei besondere Verhältnisse den Minister v. Roumow bewogen haben mögen, gerade jetzt den Geh. Ministerialrath Dr. Wiese in unsere Provinz zu senden, weiß Referent nicht genau, er glaubt aber, ziemlich bekannt mit den schlesischen Gymnasialverhältnissen, dieß vermuthen zu dürfen. Dr. Wiese hat am Ende October zu uns begeben, und mit Glogau beginnend und mit dem Gymnasium in Schweidnitz endigend, die gesammten zwölf evangelischen Gymnasien inspiciert. Er hat dabei Gelegenheit genommen, eben sowohl die äußeren als inneren Verhältnisse gedachter Anstalten einer sorgfältigen Prüfung zu unterwerfen. Es war nicht der Zweck des Inspicienten, nur eine sachliche Detailrevision vorzunehmen; es war dem vielmehr darum zu thun, die einzelnen Persönlichkeiten der Lehrercollegien kennen zu lernen und sich einen Ueberblick über die Lehrmethode und den Geist, der in den erwähnten Pflanzstätten höherer Bildung walte, zu verschaffen. Obwohl Dr. Wiese jedem Gymnasium nur zwei Tage widmete, so darf man doch bei der Umsicht, mit der er zu Werke ging, nicht bezweifeln, daß er seine Absicht vollkommen erreicht habe.

Von besonderer Wichtigkeit waren die Conferenzen, die er nach vollendeter In-

spection auf den Lehrercollegien abhielt, und in denen er, erfüllt von der Weihe des erhabenen Berufs des Lehrers, in geistiger und sittlicher Bildung das zeitige und ewige Wohl der heranreifenden Generation zu begründen, seine Ansicht über Zweck der Erziehung, Abgrenzung des Lehrstoffes, Plan und Methode des Unterrichts aussprach. Er erkannte das Gute an, wo er es fand, tadelte mit unumwundener Offenheit die Mängel und Schattenseiten, die ihm aufgefallen waren; das Herbe des Tadel's wurde theilweis gemildert durch die Bemerkung, die er machte, er sei gekommen zu helfen. Vornehmlich besuchte der Inspicient die Sectionen, welche so eigentlich den Grundtypus der Gymnasialbildung ausmachen, den Religionsunterricht, den Unterricht in den classischen Sprachen und in der Geschichte.

Fast allgemein wurde der Religionsunterricht mangelhaft gefunden und die religiöse Vorbildung der Gymnasiallehrer als nicht ausreichend erachtet. Den ersten Punkt anknüpfend, stellte Dr. Wiese für den Hauptzweck der religiösen Bildung die Anforderung, daß der Schüler sich dessen bewußt werde, was es heiße: „ich bin ein Christ, und ich bin ein evangelischer Christ.“ Dr. Wiese erklärte, daß er an den meisten schlesischen Gymnasien die Wahrnehmung habe machen müssen, daß statt wahrer religiöser Erkenntniß ein Surrogat theologischer Kenntnisse beigebracht werde. Bibellunde, genaue Bekanntschaft mit dem lutherischen Katechismus und der Confessio Augustana so wie Kirchengeschichte sollen die Bestandtheile des Religionsunterrichts sein. Was die ungenügende religiöse Vorbildung anlangt, so liegt allerdings, wie der Inspicient richtig bemerkte, der Grund zum Theil darin, daß schon vor einem oder zwei Decennien der Unterricht in der Religion nicht in der Weise auf Gymnasien erteilt worden sei, wie es sollte. Der Schreiber dieser Zeilen ist selbst als Schüler des Gymnasiums nie veranlaßt worden, den lutherischen Katechismus zu wiederholen, obwohl er theilweise theologisch gebildete Männer zu Lehrern hatte, von denen einer später ein Lehrbuch für den Religionsunterricht herausgegeben hat. Wenn aber die Prüfungszeugnisse der Schüler in Schlesien die hohen Behörden so wenig befriedigten und dieser Umstand in neuerer Zeit namentlich in einem bestimmten Falle zur Sprache gekommen ist, so ist wohl darauf auch einiges Gewicht zu legen, daß die Prüfungen vor der wissenschaftlichen Prüfungscommission gerade in diesem Fache oft zu wenig das praktische Bedürfniß berücksichtigten. Die Prüfung über die Gnostiker und den Mysticismus des Mittelalters, wie über die Interpretation irgend einer Stelle im Urtext des Neuen Testaments kann keinen geeigneten Maasstab zur Beurtheilung der religiösen Bildung eines Candidaten abgeben, wie es in früheren Jahren geschehen. In neuerer Zeit ist § 21 des Prüfungsreglements vom 20. April 1831 so gedeutet worden, als müßte von dem Lehrer, der in einer der obern Classen den Religionsunterricht erteilen will, Kenntniß der in die Theologie einschlagenden Fächer, mit Ausnahme der Pastoraltheologie, erfordert werden.

Mit Freuden hat der Schreiber dieser Zeilen deshalb das Rescript der Behörde vom 10. August d. J., betreffend den Religionsunterricht auf Gymnasien, begrüßt, nach darauf hingearbeitet werden soll, daß dieser Unterricht theologisch gebildeten Männern übertragen werde, welche in dieser Wissenschaft, so zu sagen, leben und weben, und daß Candidaten der evangelischen Theologie, welche die erste der beiden theologischen Prüfungen bestanden haben, der Eintritt in die Lehrercollegien der Gymnasien richtert werde. Die Provinzialbehörden sollen sich die Anstellung solcher theologisch gebildeten Männer angelegen sein lassen; es wäre also zu wünschen, daß da, wo eine Lehrerstelle offen wird und der Religionsunterricht keine geeignete Vertretung findet, Candidaten von theologischer Bildung, erfüllt von warmem Eifer für ihren Beruf,

berufen würden. Befremden muß es uns, wenn der Magistrat in Liegnitz als Vatten des Gymnasiums für die dortige Prorectorstelle einen Schulmann verlangt, der die Befähigung, in den classischen Sprachen, in Geschichte und Religion in den obern Classen zu unterrichten, sich erworben habe. Wir lassen uns die Verbindung von zwei Hauptfächern, wie classische Sprachen und Geschichte, oder classische Sprachen und Religion, wenn es nicht anders geht, gefallen; aber drei Hauptfächer durch eine Person zu vertreten ist doch wohl zu viel, und gesetzt, daß sich ein Individuum mit den gedachten Qualificationen findet, welchen Unterricht wird es gründlich erteilen? Wird durch solche Anforderungen der Verwirklichung der Tendenz der Circularverfügung vom 10. August 1853 nachgestrebt? Uebelstände der Art können nur beseitigt werden, wenn wie dieß bei katholischen Gymnasien der Fall ist, ein besonderer Religionslehrer angestellt wird, der nebenbei in den unteren oder mittleren Classen noch in andern Gegenständen unterrichtet. Durch Männer, welche ganz ihrem Fache leben, wird der Religionsunterricht besser und zweckmäßiger erteilt werden.

Dabei erscheint es wünschenswerth, daß ein neues Rescript über Abgrenzung des Stoffes in den verschiedenen Lehrstufen gegeben werde. Die Hauptmomente müßten bleiben: Bibellunde, Glaubenslehre, an den Catechismus sich anschließend, und Geschichte der Entwicklung der christlichen Kirche und der evangelischen insbesondere in ihren Hauptgrundzügen. Der Gesamtunterricht muß ein schön gegliedertes Ganzes bilden, die in früheren Classen gelernten Bibelsprüche und sogenannten Kernlieder müssen in den höheren wiederholt werden. Die Frömmigkeit muß, dieser Meinung nach Dr. Wiese, durch gemeinsame Morgenandachten der Zöglinge erweckt werden; zu dem Behufe soll ein Liedervers gesungen, von Seiten des Directors oder Religionslehrers eine kurze Ansprache gehalten und zum Schlusse der Andacht wieder ein Vers gesungen werden; ein Schüler soll den Gesang durch Spiel auf einem Fortepiano begleiten. Referent lebt der Ueberzeugung, daß die Frömmigkeit durch solche Andachten so wie durch einen zweckmäßig betriebenen Religionsunterricht wahrhaft gedeihen und in den Gemüthern der Zöglinge Wurzel schlagen werde.

11. Mit dem Religionsunterricht steht in enger Verbindung, die Beaufsichtigung der Theilnahme der Schüler am Gottesdienst. In einigen, aber nur in sehr wenigen Gymnasien ist die altherkömmliche Sitte beibehalten worden, daß die Schüler classenweise mit ihren Lehrern des Sonntags in die Kirche gehen. Der Ministerialcommissarius Dr. Wiese wünschte zwar nicht, daß der Besuch der Kirche, so zu sagen, par ordre geschehe, sondern daß vielmehr eine Nothwendigkeit sich dadurch ergeben müsse, daß der Religionslehrer die Schüler nach dem Inhalt der Sonntagspredigt befrage. Die Controle wird aber, wenn ein äußerer Zwang nicht obwaltet, freilich sehr erschwert; auch wird die innige Gemeinschaft zwischen Lehrenden und Lernenden durch den gemeinschaftlichen Kirchenbesuch mehr bezeichnet. In manchen Gymnasien besteht die Einrichtung so, daß für die Schüler unterer Classen, die von der Predigt in der Kirche noch nicht den rechten Nutzen ziehen können, besondere Andacht von einem Lehrer zur Erbauung der Gemüther im Gymnasium selbst abgehalten wird. In frühern Zeiten bestand diese Einrichtung an den evangelischen Gymnasien in Breslau; in Glogau ist dieselbe von neuem begründet.

Wie der Religionsunterricht, so muß auch der im Deutschen und in der Geschichte, namentlich in den obern Classen, einem Manne von gediegenem Charakter anvertraut werden. Es ist in dieser Beziehung bereits unter dem Ministerium Eichhorn an die Direction der höheren Lehranstalten eine besondere Anweisung ergangen. Was das Deutsche anlangt, so fand der königliche Commissarius in manchen Gymnasien zu

deln, daß der Unterricht in der Grammatik bis in die obere Classe fortdaure, während, wenn der sprachliche Unterricht mehr concentrirt ist, bei der Unterweisung in der Grammatik der classischen Sprachen, welche immer das Grundelement der Bildung in Gymnasien ausmachen, ein guter Theil der deutschen Grammatik absolvirt werden könne. Ist Lectüre sei mehr Zeit zu verwenden, und dabei sei auf eine gute Aussprache und Verständniß des Gelesenen zu achten. Was die zu Aufsätzen gegebenen Themata anlangt, so ist nach des Commissarius Ansicht die ästhetische „Verflogenheit“ und das Moralisiren bei der Wahl derselben zu vermeiden. Die Wahl ästhetischer Themata werde verworfen, und die moralischen Grundsätze sollen den Schülern mündlich angetragen gelegt werden. In letzterer Beziehung machte der Dr. Wiese aufmerksam auf den Urtheil, der sich daraus ergebe, wenn der Religionslehrer und der Lehrer, welcher den deutschen Unterricht erteilt, in ihren Ansichten im Widerspruch wären. Die Themata sollen sich eng anschließen an den Kreis des in der Schule mitgetheilten Lehrstoffes; die Lectüre der Alten, der Unterricht in der Geschichte, Geographie und Naturkunde bieten hinreichenden Stoff zur Bearbeitung dar. Was die Wahl der Themata aus dem Gebiete der Moral betrifft, so dürfte dieselbe nicht ganz abzuweisen sein, da nothwendig erscheinen dürfte, die Grundsätze der Ethik nicht bloß mündlich mitzutheilen, sondern die Schüler zu veranlassen, schriftlich darzuthun, daß sie dieselben wirklich in ihr Herz aufgenommen haben. —

Wie nachtheilig durch unpassend gewählte Themata auf den Geist der Zöglinge gewirkt werden könne, davon sind die schlagendsten Beweise vorhanden. Wenn Schüler veranlaßt werden, über Dinge zu schreiben, die sie nicht verstehen, über Aesthetik, Politik u. dgl. m., so wird ihnen unwillkürlich der Dünkel und Hochmuth eingeimpft, als hätten sie über den Gegenstand, den sie behandeln, ein Urtheil. Wirklich in einem schlesischen Gymnasium der Fall vorgekommen, daß ein Lehrer in Secunda den Schülern als Thema zu einem deutschen Aufsatz aufgegeben hat: „Ueber das Verhältniß der Kunst bei den Alten.“ Solche Mißgriffe verdienen wohl eine Rüge. — Vor einer Reihe von Jahren erließ das königliche Provinzialschulcollegium für Schlesien eine Verfügung, wonach es Gymnasialdirectoren erlaubt sein sollte, falls ihre Ansichten mit den Urtheilen des recensirenden Lehrers in Betreff der deutschen Aufsätze der Abiturienten nicht übereinstimmten, dies zu bemerken. Wie Referent gehört, war diese Verfügung durch das über einen deutschen Aufsatz bemerkte Urtheil eines Lehrers veranlaßt worden, der durch seine demokratischen Bestrebungen nachmals seines Amtes lustig gegangen ist.

Was den Unterricht in den classischen Sprachen anbelangt, so machte der königl. Commissarius im Allgemeinen die Bemerkung, daß die Leistungen im Griechischen sehr befriedigten als die im Lateinischen. Gründlichkeit in den Elementen wurde an mehreren Gymnasien vermißt; darauf sei aber besonders zu achten, weil ohne dieselbe Zöglinge nie zu einem rechten Genuß des Gelernten kämen. Seltener als früher, könnte er, käme jetzt der Fall vor, daß Männer neben ihren amtlichen Beschäftigungen auch einen der alten Autoren in die Hand nehmen.* Das würde aber geschehen, wenn auch Gründlichkeit in der Jugend Lust und Liebe erweckt worden wäre. Mit Recht erklärte dann der Commissarius das Verfahren der Lehrer, welche die zur Erklärung der Autoren bestimmten Stunden zu sehr zu Repetitionen der Grammatik benutzten;

* Wir kennen aber z. B. zwei Desonomen, die, wenn sie den Tag über oft von 4 bis Abends 9 oder 10 Uhr tüchtig in Wind und Wetter gearbeitet haben, vor dem „Abendseggen“ meist noch eine Stunde Tacitus oder Thucydides lesen. (N. P. 3.)

der Zögling müsse bei der Lectüre in den Geist der Autoren eingeführt werden. Er erkennt einen Unterschied zwischen cursorischer und statarischer Lectüre nicht an, indem er meint, daß allgemein verstanden werden müsse was gelesen werde. Gewiß zu billigen ist, was Dr. Wiese in Betreff des Umfanges der Lectüre äußerte, daß in den oberen Classen nicht zu gleicher Zeit mehrere Prosaisker und Dichter in einer und derselben Sprache gelesen würden; die Schüler könnten sich auf diese Weise nie recht in einen Autor einlesen. Wir müssen lobend anerkennen die Einrichtung, welche wir laut Nachrichten in den Schulprogrammen in einem Gymnasium, wenn wir nicht irren, der Hauptstadt, vorfanden, wo der Ordinarius in Secunda in dem einen Halbjahr den Cicero, in dem andern den Livius las, und den Tact des Directors als einen richtigen anerkennen, der diese Anordnung gutheißt.

Dr. Wiese zollte dem Unterricht in den classischen Sprachen, die er für das wesentliche Bildungselement in wissenschaftlicher Erziehung anerkennt, wie die Religion die sittliche Erziehung vollendet, besondere Aufmerksamkeit, und wie es dem Referenten schien, hatte er früher selbst diesen Unterricht mit Vorliebe ertheilt. Um sich von den Fortschritten der Schüler im Lateinischen zu überzeugen und ein vergleichendes Gesamtergebnis von seiner Inspectionreise zu gewinnen, ließ er die Primaner ein lateinisches Extemporale schreiben, offenbar die beste Uebung, durch welche die Zöglinge befunden können, wie weit sie den color Latinus, der oft von den Recensenten der königlichen wissenschaftlichen Prüfungscommission in den Arbeiten vermißt worden war, sich angeeignet hätten. Der Ueberblick über die Correcturen der Hefte wurde vermittelt durch Einsicht in die Hefte der besseren und schlechteren Schüler der einzelnen Classen.

Berlin, 13. Januar. Die hiesige Armenverwaltung hat den Beschluß gefaßt, auf eine Umwandlung des Berliner Armenschulwesens hinzuwirken. Bisher war von Seiten der Communalbehörde bei der Regelung des Armenschulwesens die Rücksicht auf den Unterricht ebenan gestellt worden, und es war ausnahmsweise nur dann gestattet, die Kinder aus der Schule zu nehmen und zur Arbeit zu verwenden, wenn dargethan wurde, daß die Lage der Eltern eine Unterstützung durch den Arbeitsverdienst der Kinder erforderlich machte und daß diese einen gewissen Grad von Schulbildung bereits erlangt hatten. In dem Plane der Armenverwaltung liegt es jetzt, den Armenschulunterricht so umzugestalten, daß er der Arbeit der Kinder keine Hindernisse in den Weg legt. Er soll deshalb auf drei Stunden täglich beschränkt werden, welche in die Morgenzeit, etwa im Sommer von 6 bis 9 Uhr und im Winter von 7 bis 10 Uhr, oder in die späte Nachmittagszeit, etwa von 4 bis 7 Uhr, zu legen wären. Der Unterricht selbst soll nur Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen umfassen. Vermöge dieses Planes glaubt man, einerseits hilfbedürftigen Familien insoweit eine Erleichterung zu gewähren, als ihnen durch die Vermehrung der schulfreien Stunden ihrer Kinder ein weiterer Spielraum zur Beschäftigung derselben geboten wird; andererseits hofft man, für die Zukunft den in Folge der jetzigen Ausdehnung des Unterrichts oft hoch gehenden Ansprüchen vorzubeugen, welche leider nur zu oft die beklagenswerthen Folgen herbeiführen. Uebrigens nimmt jedoch der neue Plan volle Rücksicht auf diejenigen Kinder, welche sich durch außerordentliche geistige Befähigung auszeichnen und zur weitem Ausbildung empfohlen werden.

(Fr. Gert.)

— 24. December. Die confessionelle Streitfrage zwischen Magistrat und Stadtverordnetenversammlung wegen der Einschulung der Kinder armer katholischen Eltern ist jetzt durch Entscheidung der königlichen Regierung erledigt. Nach dieser Entscheidung soll das katholische Lehrpersonal nicht unter Aufsicht der städtischen Schuldeputation gestellt werden, wie es die Stadtverordnetenversammlung verlangte, sondern es soll

ontrolle vielmehr nur der obersten Unterrichtsbehörde der Provinz, dem Provinzial-Collegium zustehen.

— Die von einigen Blättern mitgetheilte Nachricht, als beabsichtige die Regierung das Elementarschulwesen noch in bestimmterer Weise der Kirche unterzuordnen, scheint in der Auslegung in der officiösen „preussischen Correspondenz“ zufolge einer vom wirklichen Sachverhältniß absehbenden Combination allein ihren Ursprung zu danken. „Die enge Verbindung der Schule und der Kirche habe man an den leitenden Stellen stets als eine nothwendige erkannt und deshalb schon die Verhältnisse beider zu einander so geregelt, daß eine weitere Unterordnung der Schule unter die Kirche weder nothwendig noch beabsichtigt sein dürfte.“ Das Blatt fährt fort: „Wenn man als Beleg für die gestellte Behauptung angibt, daß von einem Rathe des Cultusministeriums Schulrevisionen vorgenommen worden sind, so kann hieraus um so weniger auf Ummänderung zwischen Kirche und Schule bestehenden Verhältnisse geschlossen werden, als derartige Schulrevisionen eine alte und jährlich wiederkehrende Maßregel sind, welche abwechselnd den verschiedenen Provinzen zur Anwendung kommt.“

— 1. December. Durch eine von dem Unterrichtsminister von Kaumer extrahirte kaiserliche Cabinetsordre ist entschieden worden, daß an den beiden paritätischen Universitäten Preußens, Bonn und Breslau, wie in der juristischen Facultät das Kirchenrecht und in der philosophischen Facultät die Philosophie im engeren Sinne, so künftig in letztgedachter Facultät die Geschichte von einem evangelischen und einem katholischen Professor vorgetragen werden soll.

— 28. December. Die preuß. Correspondenz erläutert die Verfügung des Herrn Cultusministers vom 28. Nov. d. J., wodurch die Ablegung eines Examens seitens derjenigen Studirenden angeordnet wird, welche die Gunst eines Stipendiums erlangen oder in verbleiben wollen, zur Abwehr von Mißverständnissen. Sie bemerkt gegen die Furchtung, daß die auf deutschen Universitäten bisher hergebrachte „Lernfreiheit“ durch jene Verfügung beeinträchtigt werden möchte: „Auf der Königsberger Universität, beispielsweise die von dem Herrn Cultusminister für alle Universitäten angeordnete Anwesenheitspflicht seit zwanzig Jahren besteht, ist es bis jetzt nicht vorgekommen, daß irgend einem Studirenden, welcher Stipendien empfing, die zu hörenden Vorlesungen vorgezogen worden sind. Es ist vielmehr nur darauf gesehen worden, daß die angenommenen Vorlesungen ordentlich besucht und benutzt wurden. Wenn also unter Lernfreiheit die Freiheit verstanden ist, nicht zu lernen, so dürfte jener, wie in Königsberg, auch anderwärts aus der erwähnten Verordnung keine Gefahr erwachsen.“

— 15. Januar. — Nachdem der Provinzialschulrath Dr. Lucas zu Posen auf die Bitte pensionirt worden, ist der Consistorial- und Schulrath Mehring in Stettin zum Provinzialschulrath in Posen ernannt.

Mit nicht geringer Befriedigung* lesen wir, daß Herr von Kleist, Oberpräsident der Rheinprovinz, beim Ministerium die Wiederherstellung der geheimen Conduitenentschieden befürwortet habe.

Oldenburg. Oldenburg, 10. Jan. Aufhebung der Armenschule. — Die alte Armenschule, zugleich Übungsschule für das Seminar, ist in Folge der Bestimmung des Art. 86, § 3 des revidirten Staatsgrundgesetzes: „Besondere Armenanstalten finden nicht statt“, am Ostern 1853 aufgehoben. Es mußte dafür gesorgt werden, daß sofort eine neue Schule wieder errichtet werde, in welche die Kinder der

* Vergl. Päd. Revue XXXIII, 254.

bisherigen Armenschule übergehen konnten, insoweit sie nicht andern Schulgemeinden angehörten. Auch das hiesige Schullehrerseminar konnte eine Uebungsschule, wie bisher die Armenschule sie ihm gewährt hatte, nicht entbehren, und es lag daher im Interesse des Seminars wie der Stadt, sich darüber zu vereinigen, daß die neu zu errichtende Schule auch dem Seminar ferner als Uebungsschule diene. Eine solche Vereinbarung ist denn auch zwischen den hier betheiligten Behörden zu Stande gekommen. Die an Kosten der Stadt errichtete und seit Ostern 1853 in dem frühern Arbeitshaufe eröffnete Volksschule ist mit besonderer Rücksicht auf die Zwecke des Seminars so eingerichtet, daß sie aus einer sogenannten getheilten zweiclassigen und einer einclassigen ungetheilten Schule besteht. Die nächste Aufsicht über die Schule führt der Vorstand der Stadtschulen (bestehend aus dem Stadtdirector, den drei Gemeindegewählten, einem Rathsherrn und einem Mitgliede des Stadtraths), welchen der Seminardirector hinsichtlich dieser Schule als stimmführendes Mitglied beigetreten ist. Die unmittelbare Beaufsichtigung des Unterrichts wird durch den Seminardirector geführt. Die Zahl der Stunden, in welchen den Seminaristen der Zutritt in die Schule zu deren Uebungen verstattet ist, darf den vierten Theil sämmtlicher Lehrstunden nicht übersteigen. Die Anstellung der nur provisorisch anzustellenden Lehrer erfolgt nach Anhörung des Seminardirectors auf den Vorschlag des Schulvorstandes, unter Zustimmung der obern Schulbehörde durch den Magistrat, der die Lehrerinnen der Handarbeitsschule allein anstellt. Lehrer und Lehrerinnen werden aus der Stadtcasse besoldet. Zu den Kosten der Schule wiewol aus der Seminarcasse ein jährlicher Beitrag geleistet, der bis weiter zu 675 Rthlr. Cour. bestimmt worden ist. Der obern Schulbehörde wie der Stadt steht es frei, den Vertrag über die Betheiligung des Seminars bei dieser Schule jederzeit mit einjähriger Frist zu kündigen, so daß der Vertrag dann mit dem Schlusse des Schuljahres aufhört. Die obere Schulbehörde sorgt in einem solchen Falle für die anderweitige Verwendung der durch die Aufhebung des Vertrages bei der Schule entbehrlich werdenden Lehrer. Nach dem Lehrplane der Volksschule sind Unterrichtsgegenstände 1. Religion (biblische Geschichte, Bibelkunde, Religionslehre), 2. Lesen und Schreiben, 3. Rechnen 4. deutsche Sprache (Aufsatz- und Sprachlehre), 5. Realien (Anschauungsunterricht) Weltkunde (Geographie, Geschichte und Naturgeschichte befassend), 6. sonstige Fertigkeiten (Zeichnen mit Formenlehre, Gesang, Turnen). Die regelmäßige Schulzeit ist von 8 bis 11 Uhr Vormittags und von 2 bis 4 Uhr Nachmittags mit Ausnahme des Mittwochs und Sonnabendnachmittags; außerdem für Knaben wöchentlich zwei Mal von 11 bis 12 Uhr Turnunterricht. Der Unterricht für die untersten Abtheilungen beginnt erst um 9 Uhr. Die Mädchen erhalten täglich — mit Ausnahme des Sonnabends — von 5 bis 7 Uhr Abends durch zwei Lehrerinnen Unterricht in weiblichen Handarbeiten (Stricken, Spinnen und Nähen) unter Aufsicht des hiesigen Frauenvereins. Zwei Damen führen jedesmal die Aufsicht. Das Schulgeld für jedes Kind beträgt vierteljährlich 36 Gr. Courant. Für das dritte und folgende Kind derselben Familie kann das Schulgeld ermäßigt oder ganz erlassen werden. Lehrer der getheilten Schule sind zur Zeit: erster Lehrer Dähmann mit 400 Rthlr. Gehalt und freier Wohnung im Schulhause, zweiter Lehrer Möhlenhoff mit 200 Rthlr. Gehalt und freier Wohnung im Seminar; Lehrer der ungetheilten Schule Rodick mit 150 Rthlr. Gehalt und freier Wohnung im Seminar. Als Lehrerinnen der Handarbeitsschule sind angestellt die Lehrerinnen Schauenburg und Caase, jede mit 60 Rthlr. Gehalt. Gegenwärtig besuch

91 Kinder die Schule. Oldenb. Sem. Bl.

Belgien. Brüssel, 1. Nov. In Mecheln tagen die Bischöfe und andere geistliche Würdenträger, um sich unter Vorß des Cardinalerzbischofs über ihr fernere

Verhalten in der Unterrichtsfrage zu einen. So viel von den geheimen Berathungen verlautet, soll der größere Theil der Versammlung ziemlich nachgiebig gestimmt und bereit sein, nach Anweisung des Gesetzes vom Mai 1850 den Religionsunterricht in den Staatsunterrichtsanstalten von Geistlichen ertheilen zu lassen. Bisher hatte unser Clerus dieß bekanntlich entschieden verweigert, weil jenes Gesetz ihm keinen Einfluß auf die übrigen Unterrichtsgegenstände und die Besetzung der Lehrerstellen gestattet. Da aber der gegenwärtige Minister des Innern, Herr Piercot, sich durchaus nicht nachgiebiger als sein Vorgänger Rogier zeigt und die Geistlichkeit sieht, daß die Staatschulen auch ohne ihre Mitwirkung trefflich gedeihen und man diese am Ende ganz entbehrlich finden könnte, will sie endlich einlenken und sich dem gesetzlich begründeten Verlangen der Regierung fügen.

Programme des cours de l'Athénée royal de Liège pendant l'année scolaire 1853—1854.

Section des humanités.

Classe préparatoire

Langue latine. — Lecture du texte latin; accent tonique. — Déclinaison et conjugaisons régulières et le verbe *sum*.

Exercices sur les déclinaisons et les conjugaisons.

Langue française. — Grammaire: lexigraphie et éléments de la syntaxe. — Orthographe. — Analyse grammaticale et syntaxique. — Explications de morceaux choisis d'auteurs faciles. — Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire. — Dictées.

Histoire et géographie. — Divisions générales du globe. — Nomenclature géographique — Principales chaînes de montagnes, grands fleuves, îles et presque de l'Europe (sans détails).

Pays de l'Europe avec les capitales.

Géographie élémentaire de la Belgique.

Histoire sainte.

MATHÉMATIQUES. — *Arithmétique.* — Opérations fondamentales sur les nombres entiers, sur les fractions décimales et sur les fractions ordinaires.

Système légal des poids et mesures.

Classe de sixième.

Langue latine. — *La lexigraphie*, comprenant les déclinaisons et les conjugaisons régulières, les règles générales et les règles particulières du genre; la déclinaison des adjectifs déterminatifs et des pronoms; les degrés de comparaison; les comparatifs et les superlatifs irréguliers; les noms et les adverbes de nombre; la conjugaison périphrasée; la conjugaison des verbes défectifs, uni-personnels; les adverbes dérivés et les adverbes primitifs; le comparatif et le superlatif des verbes; les noms, les verbes dérivés et la valeur des désinences; les mots composés de prépositions.

La syntaxe, comprenant les notions élémentaires sur l'accord de l'attribut avec le sujet, de l'adjectif avec le substantif, et sur l'emploi des cas équivalents au pronom *on*; l'infinitif considéré comme sujet; les premières notions sur l'emploi des gérondifs et des supins. — Thèmes sur la lexigraphie et les règles élémentaires de la syntaxe. — Analyse grammaticale et syntaxique.

On apprendra par cœur les morceaux expliqués, et l'on fera de vive voix des thèmes d'imitation.

Chrestomathie latine de Jacobs. — Epitome historiæ sacræ. — De viris illustribus urbis Romæ.

Langue française. — Répétition des difficultés de la lexicographie, dérivation des mots et commencement de la syntaxe développée. — Analyse grammaticale et syntaxique. — Orthographe. — Dictées et exercices pour l'application des règles expliquées.

Auteurs à expliquer: *Fables choisies de La Fontaine. — Fables et Dialogues des Morts de Fénelon.*

Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire.

Histoire et géographie. — Répétition du cours précédent et géographie générale de l'Europe et de l'Asie.

MATHÉMATIQUES. — *Arithmétique.* — Exercices de calcul.

Classe de cinquième.

Langue grecque. — Lecture et écriture. — Quelques explications sur les esprits et les accens. — Déclinaisons et conjugaisons.

Exercices sur les formes.

Langue latine. — Répétitions des parties les plus difficiles de la lexicographie et des notions élémentaires de la syntaxe; la déclinaison des noms grecs; la déclinaison irrégulière; la conjugaison des verbes anormaux. — Emploi de *pro*, *sibi*, *se* et de *suus*. — L'infinitif considéré comme complément. — Règles générales sur l'emploi des cas et des prépositions; questions de temps; questions de lieu; interrogations; emploi du comparatif; emploi des modes et concordance des temps.

Versions et thèmes. — Analyse grammaticale et syntaxique.

Auteurs à expliquer: *Phédre* (toutes les fables faciles), *Cornelius Nepos* (cinq ou six biographies).

Exercices de mémoire sur les principaux morceaux expliqués, et thèmes d'imitation faits de vive voix.

Langue française. — Continuation et fin de la syntaxe développée. — Synonymes. — Orthographe.

Exercices pour l'application des règles expliquées. — Analyse syntaxique. — Ponctuation.

Auteurs: *Fables de La Fontaine; Télémaque.*

Lecture à haute voix.

Exercices de mémoire.

Histoire et géographie. — Géographie de l'Europe. — Géographie générale des autres parties du monde.

MATHÉMATIQUES. — *Arithmétique.* — Exercices de calcul.

Classe de quatrième.

Langue grecque. — Répétition des déclinaisons et des conjugaisons, et le reste de la lexicographie. — Dérivation des mots. Valeur des désinences. — Racines grecques de Port-Royal. — Premières notions de la syntaxe. — Analyse grammaticale. — Thèmes sur les formes et sur les premières notions de la syntaxe, en grande partie de vive voix, d'après le texte expliqué.

Chrestomathie grecque de Jacobs; fables choisies d'*Esopé*.

Exercices de mémoire.

Langue latine. — Répétition des principales parties de la syntaxe avec addition

des difficultés et des exceptions. — Thèmes et versions — Prosodie; règles de la versification. — Analyse syntaxique.

Auteurs; CÉSAR: *De Bello Gallico* (le 3e livre); quelques lettres de Cicéron; morceaux choisis des *Métamorphoses* d'Ovide.

Exercices de mémoire sur les morceaux expliqués, et thèmes d'imitation faits de vive voix.

Langue française. — Récapitulation de toutes les difficultés concernant l'orthographe, la syntaxe et surtout la théorie des participes, l'emploi des modes et des temps. — Figures de syntaxe. — Exercices de rédaction. (Petites narrations écrites et de vive voix, lettres, etc.)

Explication et analyse de morceaux choisis; *Télémaque.* — *Fables de La Fontaine.*

Exercices de mémoire et de récitation.

Langue allemande. — Lecture et écriture. — Eléments de la grammaire. — Analyse des formes. — Thèmes et versions. — *Livre de lecture allemande*, par I. Bone. — Exercices de mémoire.

Langue anglaise. — Prononciation. — Eléments de la grammaire. — Versions et thèmes, et surtout thèmes d'imitation faits de vive voix. — Explication de morceaux choisis. — Exercices de mémoire.

Histoire et géographie. — Géographie ancienne, et spécialement géographie de la Grèce et de l'Italie.

Quelques notions très-sommaires sur l'histoire des peuples orientaux.

Principaux faits de la Grèce et de l'histoire romaine jusqu'à la destruction de Carthage.

MATHÉMATIQUES. — *Arithmétique.* — Numération. — Opérations fondamentales sur les nombres entiers. — Caractères de divisibilité. — Recherche du plus grand commun diviseur. — Fractions. — Système métrique. — Nombres complexes. — Résolution de problèmes par la méthode de réduction à l'unité. — Extraction de la racine carrée. — Proportions.

Classe de troisième.

Langue grecque. — Répétition des parties les plus difficiles de la lexicographie; racines grecques de Port-Royal; syntaxe: emploi de l'article, des pronoms et des adjectifs; emploi du verbe moyen et des temps; emploi de l'indicatif, du subjonctif et de l'optatif; la particule *ὅτι*; emploi de l'impératif, de l'infinitif, du participe; emploi des conjonctions. — Petites versions.

Auteurs à expliquer: XÉNOPHON, *Anabase* (le 3e livre); HÉRODOTE (petites narrations faciles).

Analyse grammaticale et syntaxique. — Exercices de mémoire.

Langue latine. — Récapitulation des principales parties de la syntaxe dans un ensemble, des difficultés et des exceptions. — Construction de la phrase simple et de la phrase composée; idiotismes et élégances de la langue latine. — Versions et thèmes. — Répétition et complément de la prosodie; exercices de versification.

Auteurs; *Tite-Live* (morceaux choisis). SALLUSTE: Jugurtha (en partie). — VIRGILE, deux églogues, épisodes choisis des *Géorgiques*. Lecture rapide (explication *cursive*) de CÉSAR.

Exercices de mémoire sur les morceaux expliqués et exercices d'imitation

faits de vive voix. — Notions sur la vie de chaque auteur expliqué, sur son époque et sur le caractère de ses écrits.

Langue française. — Premiers principes de style. — Règles de la versification. — Sujets de composition d'un ordre plus élevé que dans les cours précédents.

Explication de morceaux choisis. — BOILEAU: *Satires et Epîtres*; morceau choisis de divers auteurs, particulièrement quelques lettres de Mme de Sévigné et narrations familières.

Exercices d'élocution. — Exercices de mémoire et de récitation.

Langue allemande. — Lecture et écriture. — Continuation de la grammaire. — Syntaxe. — Thèmes et versions. — Compositions faciles. — H. BONE. — Exercices de mémoire et de récitation.

Langue anglaise. — Continuation de la grammaire. — Dictées et exercices d'orthographe. — Versions et thèmes, et surtout thèmes d'imitation faits de vive voix. — Explication de morceaux choisis. — Exercices de mémoire.

Histoire et géographie. — Géographie de l'empire romain et notions de la géographie physique de l'Europe. — Continuation de l'histoire romaine jusqu'à la fin de l'empire d'Occident. — Principaux faits de l'histoire du moyen âge jusqu'à la fin de la première croisade.

MATHÉMATIQUES. — *Algèbre.* — Calcul algébrique; résolution et discussion des équations du premier degré à une et à plusieurs inconnues; problèmes divers; principes sur les inégalités; racines carrées; radicaux du second degré; résolution et discussion des équations du second degré à une inconnue.

Géométrie plane.

Classe de poésie.

Langue grecque. — Répétition et difficultés de la syntaxe. Auteurs à expliquer: HÉRODOTE: *Les Guerres des Perses* (morceaux choisis à partir du chap. 200). — HOMÈRE: *l'Odyssée* (le 9e chant). — Lysias, discours funèbre. — Dialecte et notions générales sur la prosodie. — Versions. — Exercices de mémoire.

Langue latine. Thèmes et narrations. — Exercices de versification. — Versions. — Explications sur les principales formes métriques de l'ode. — Etudes sur le style et sur l'emploi des figures. — Analyse littéraire des morceaux expliqués. — Auteurs: CICÉRON: le discours contre Verrès intitulé *de Signis*. — VIRGILE: Un livre de *l'Enéide* et quelques épisodes. — HORACE: Odes choisies et deux épîtres du 1er livre. — CICÉRON: *de senectute* (explication cursive de la partie). — Exercices de mémoire sur les morceaux expliqués. — Notions sur la vie de chaque auteur expliqué, sur son époque et sur le caractère de ses écrits.

Langue française. — Règles de la composition applicables à la narration, à la description et au genre épistolaire; qualités du style. — Figures de mots et tropes. — Règles générales et caractères propres de la poésie; notions sur les différents genres de poésie. — BOILEAU: *Art poétique*. — Morceaux choisis de BUFFON. — *Athalie*. — Exercices d'élocution et de récitation. — Exercices de mémoire.

Langue allemande. — Syntaxe développée. — Versions, thèmes, et surtout thèmes d'imitation faits de vive voix. — Compositions faciles. — Analyse syntaxique. — *Cours de littérature allemande*, par Regnier et Le Bas. — Exercices de mémoire et de récitation. (Les leçons seront en partie données en allemand.)

Langue anglaise. — Grammaire approfondie ; dictées et exercices d'orthographe. — Thèmes et versions. — Petites narrations. — Explication de morceaux choisis. — Exercices d'élocution et de mémoire. (Les leçons seront en partie données en anglais.)

Histoire et géographie. — Notions de la géographie. — Physique de l'Asie, l'Afrique, de l'Amérique et de l'Océanie. — Continuation de l'histoire du moyen âge et principaux faits de l'histoire moderne.

MATHÉMATIQUES ET PHYSIQUE. — *Algèbre*: Equations trinômes réductibles au second degré. — Puissance et racines des nombres et des quantités monômes. Calcul des radicaux et des exposans fractionnaires de signes quelconques. — Progressions. — Equations exponentielles. — Théorie des logarithmes et usage des tables. — Application aux questions d'intérêt composé.

Géométrie: Géométrie des trois dimensions.

Physique: Propriétés générales des corps ; premières notions des matières suivantes : mécanique, pesanteur, hydrostatique, pneumatique, acoustique, chaleur.

Classe de rhétorique.

Langue grecque. — Auteurs à expliquer : HOMÈRE : *Iliade* (un chant). — THYESTÈS : les deux premières *Olynthiennes*. D'après l'édition de Dübner. — *Épique Roi*, par Sophocle, moins les chœurs. — Analyse littéraire des morceaux choisis. — Versions. — Exercices de mémoire.

Langue latine. — Thèmes et versions. — Discours latins. — Analyse littéraire des morceaux expliqués. Auteurs : CICÉRON : *Pro Sulla*. — *Conciones*. — HORACE : satires et épîtres choisies ; *Art poétique*. — Virgile (morceaux choisis de l'*Enéide*). — Cicéron : Brutus (de claris oratoribus) ou Tite-Live, deuxième livre punique (en partie), explication cursive. — Notions sur la vie de chaque auteur expliqué, sur son époque et sur le caractère de ses écrits.

Langue française. — Règles de la composition applicables au genre oratoire. Discours, narrations, descriptions, — Analyse littéraire de morceaux choisis. Analyse littéraire d'une oraison funèbre de Bossuet. — Analyse littéraire du *Discours de Corneille*. — Exercices d'élocution. — Exercices de mémoire et de imitation.

Langue allemande. — Lettres et narrations. — *Cours de littérature allemande* de Regnier et Le Bas. — La cloche et le deuxième livre de l'*Enéide*, traduit de Schiller. — Exercices d'élocution et exercices de mémoire sur la plupart des morceaux expliqués.

Les leçons seront en grande partie données en allemand.

Langue anglaise. — Lettres et narrations. — Explication d'un prosateur et d'un poète. — Exercices d'élocution et de mémoire.

Les leçons seront en grande partie données en anglais.

Histoire et géographie. — Histoire de la Belgique et récapitulation de l'histoire universelle. — Géographie historique et politique de la Belgique, en y comprenant des notions sur les institutions du pays.

MATHÉMATIQUES ET PHYSIQUE. — *Trigonométrie rectiligne*: Récapitulation des thématiques élémentaires, enseignées dans les deux classes précédentes, avec des exercices numériques sur l'algèbre et sur la géométrie.

Physique. — Premières notions des matières suivantes : Electricité, magnétisme, électro-magnétisme et optique.

Section professionnelle.

Classe préparatoire.

Langue française. — Grammaire: Lexigraphie et élémens de la syntaxe. — Orthographe. — Analyse grammaticale et syntaxique, principalement de vive voix. — Explication de morceaux choisis d'auteurs faciles. — Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire.

Langue flamande. — Lecture — Premiers élémens de la grammaire. — Dictées. — Versions et thèmes.

Histoire et géographie. — Nomenclature géographique — Divisions générales du globe. — Principales chaînes de montagnes, grands fleuves, îles et presqu'îles de l'Europe (sans détails), pays de l'Europe avec leurs capitales. — Géographie élémentaire de la Belgique. — Histoire sainte.

Mathématiques. — Numération. — Opérations fondamentales sur les nombres entiers, les fractions décimales et les fractions ordinaires. — Exercices de calcul mental.

Classe de cinquième

Langue française. — Répétition des difficultés de la lexigraphie et commencement de la syntaxe développée; analyse grammaticale et syntaxique de vive voix. — Dictées et exercices pour l'application des règles expliquées; orthographe. — Auteurs à expliquer: *La Fontaine*: fables choisies; *Fénelon*: fables et *Dialogues des Morts*. — Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire.

Langue allemande. — Lecture et écriture. — Élémens de la grammaire. — Analyse des formes. — *Livre de lecture allemande* par H. Bone. — Exercices de mémoire et petits thèmes d'imitation, surtout de vive voix.

Histoire et géographie. — Répétition du cours précédent, et géographie générale de l'Europe et de l'Asie. — Biographie de quelques grands hommes de l'antiquité.

MATHÉMATIQUES. — *Arithmétique.* — Opérations fondamentales de l'arithmétique, caractères de divisibilité, fractions, parties aliquotes, nombres complexes, système des nouvelles mesures, leur rapport avec les mesures anciennes du pays et avec les mesures anglaises. — Proportions. — Résolution de nombreux problèmes par la méthode de réduction à l'unité. — Application aux règles d'intérêt simple, d'escompte, de société, de mélange. — Extraction de la racine carrée (sans démonstration).

Sciences commerciales. — Tenue des livres en partie simple. — Livres auxiliaires. — Factures et lettres de voiture. — Exercices nombreux d'application numérique sur des données conformes aux usages du commerce. (2 heures par semaine.)

Classe de quatrième.

Langue française. — Continuation et fin de la syntaxe développée. — Dérivation des mots. — Synonymes. — Orthographe. — Exercices pour l'application des règles expliquées. — Analyse syntaxique. — Ponctuation.

Petites narrations, etc. — Explication de morceaux choisis. — *Fables de La Fontaine*; *Télémaque*.

Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire.

Langue allemande. — Ecriture. — Continuation de la grammaire; syntaxe développée. — Analyse syntaxique. — Versions et thèmes, surtout thèmes d'im-

tion faits de vive voix. — *H. Bone*. — Lecture à haute voix et exercices de mémoire.

Histoire et géographie. — Géographie de l'Europe; géographie générale des autres parties du monde.

Biographie de quelques grands hommes du moyen âge et des temps modernes.

MATHÉMATIQUES. — *Arithmétique et algèbre*. — Récapitulation des parties de l'arithmétique enseignées dans la classe précédente. — Calcul algébrique. — Résolution des équations du premier degré. — Elimination. — Applications aux questions les plus usuelles. — Théorie des progressions. — Théorie élémentaire des logarithmes; usage des tables. — Règles d'intérêt composé; annuités; rentes viagères.

Géométrie. — Définitions préliminaires. — Propriétés principales des perpendiculaires, des obliques et des parallèles. — Conditions de l'égalité des triangles. — Le quadrilatère et ses variétés. — Propriétés principales du cercle et des figures qui résultent de sa combinaison avec la ligne droite. — Mesure des angles. — Evaluation des aires planes. — Propriétés principales des triangles. — Figures proportionnelles. — Figures semblables. — Exercices principalement relatifs aux arts et au mesurage des surfaces planes de diverses formes. — Lever des plans à la planchette, au graphomètre. — Arpentage. — Exercices sur le terrain. — Tracé des plans.

La géométrie sera surtout enseignée au point de vue de ses applications.

On fera faire de nombreux exercices numériques.

NB. On s'appuiera sur le postulat d'Euclide pour établir la théorie des parallèles.

SCIENCES NATURELLES. — *Histoire naturelle*. — Notions d'anatomie. — Classification des animaux. — Animaux les plus utiles et les plus communs. — Notions d'anatomie et de physiologie végétale. — Organes des plantes. — Classifications. — Plantes vulgaires. — Herborisations. — Caractères physiques des minéraux. — L'étude des espèces minérales usuelles sera faite dans le cours de chimie.)

Sciences commerciales. — Récapitulation des matières enseignées dans la classe précédente. — Devoirs du commerçant d'après le Code de commerce. — Billets, ordre, lettre de change. — Théorie générale de la tenue des livres en partie double. — Livres auxiliaires. — Correspondance commerciale. — Exercices d'application (2 heures).

Classe de troisième.

Langue française. — Récapitulation de toutes les difficultés concernant l'orthographe, la syntaxe, et surtout la théorie des participes et l'emploi des modes et des temps. — Application des règles. — Synonymes. — Figures de syntaxe. — Exercices faciles de composition, narrations, lettres, etc. — Explication et analyse de morceaux choisis, et particulièrement de quelques lettres de Mme de Sévigné.

Exercices d'élocution. — Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire.

Langue allemande. — Syntaxe approfondie; thèmes et versions. — Rédaction de lettres. — Explication de morceaux historiques de Bone. — Exercices d'élocution. — Lecture de l'écriture. — Exercices de mémoire.

Langue anglaise. — Prononciation et orthographe. — Eléments de la grammaire. — Versions et thèmes, et surtout thèmes d'imitation faits de vive voix. — Explication de morceaux choisis. — Exercices de mémoire.

Histoire et géographie. — Géographie physique de l'Europe. — Principaux faits de l'histoire ancienne et de l'histoire du moyen âge jusqu'à la fin de la première croisade.

MATHÉMATIQUES. — *Algèbre.* — Récapitulation des matières enseignées dans la classe précédente. Notions sur la racine carrée des quantités littérales. — Calcul des radicaux du second degré. — Résolution de l'équation du second degré. — Quelques problèmes choisis.

Géométrie plane. — Propriétés principales des polygones réguliers. — Mesure du cercle. — Détermination du rapport de la circonférence au diamètre.

Géométrie dans l'espace. — Propriétés principales des droites et des plans perpendiculaires. — Obliques. — Théorie du parallélisme des droites et des plans. — Mesure de l'angle dièdre. — On fera connaître, sans les démontrer, les formules à l'aide desquelles on détermine les volumes et les surfaces convexes des polyèdres, des trois corps ronds, du cône tronqué et du segment sphérique, et on les appliquera à de nombreuses questions relatives aux arts, au mesurage des volumes et au jaugeage des vases de diverses formes.

Trigonométrie rectiligne et usage des tables. — Applications; méthode et exercices de nivellement, d'arpentage, de lever des plans.

NB. Dans l'enseignement de la trigonométrie, on se bornera à ce qui est nécessaire pour la résolution des triangles.

SCIENCES NATURELLES. — *Physique.* — Propriétés générales des corps. — Pesanteur. — Hydrostatique. — Etudes des aréomètres. — Presse hydraulique. — Pneumatique. — Baromètre. — Pompes. — Notions d'hydrodynamique. — Calorique. — Dilatation. — Thermomètres. — Rayonnemens. — Calorique spécifique. — Calorique latent.

Sciences commerciales. — Subdivision des comptes généraux dans les livres tenus en partie double suivant les spécialités (banquiers, industriels, commerçants, consignataires, sociétaires.) — Comptes-courans. — Exercices d'application. — Correspondance commerciale (2 heures).

Classe de seconde.

Langue française. — Récapitulation des difficultés de la syntaxe — Qualités du style. — Figures de mots et tropes. — Principes de versification. — Règles de la composition applicables surtout à la narration, à la description et au genre épistolaire. — Notions élémentaires sur les différens genres de poésie. — Narrations, descriptions, lettres, rapports, etc.

Analyse de morceaux choisis. — **MASSILLON:** *Petit Carême.* — **BOILEAU:** *Satires, épîtres, Art poétique.* — *Morceaux choisis de BUFFON.* — *Leçons de littérature et de morale,* par NOEL et DE LAPLACE.

Exercices d'élocution. — Exercices de mémoire.

Langue allemande. — Thèmes. — Composition: lettres, narrations, descriptions.

Hermann und Dorothea, par Gœthe. — *Cours de littérature,* par Regnier et Le Bas.

Exercices d'élocution allemande et exercices de mémoire.

Les leçons seront en partie données en allemand.

Langue anglaise. — Difficultés de la grammaire. — Thèmes et versions. — Explication de morceaux choisis; dictées et exercices d'orthographe. — Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire.

Les leçons seront en partie données en anglais.)

Histoire et géographie. — Géographie physique de l'Asie, de l'Afrique, de l'Amérique et de l'Océanie, principaux faits de l'histoire du moyen âge, depuis la première croisade jusqu'à la découverte de l'Amérique. — Principaux faits de l'histoire moderne.

MATHÉMATIQUES. — **Section scientifique.** — *Géométrie dans l'espace.* — Révision des parties enseignées dans la classe précédente. — Propriétés principales des angles solides et des polyèdres les plus simples, leurs volumes et leurs surfaces convexes. — Propriétés principales du cylindre, du cône et de la sphère. — Cône tronqué. — Segment sphérique. — Surface convexe et volume de ces surfaces. — Récapitulation et complément de l'arithmétique, de l'algèbre, de la géométrie et de la trigonométrie rectiligne, exercices propres à familiariser les élèves avec les bonnes méthodes scientifiques.

Section industrielle. — *Géométrie descriptive.* — Principaux problèmes relatifs au point, à la droite, aux plans tangents, aux intersections des surfaces développables et des surfaces de révolution.

Mécanique (2 heures). — Mouvement simple et composé. — Mouvement uniforme et varié. — Inertie. — Mesure des forces. — Composition et décomposition des mouvements et des vitesses. — Composition des forces concourantes parallèles. — Travail des forces appliquées à un point mobile. — Moments. — Centre de gravité. — Machines simples. — Lois expérimentales du frottement. — Usage des machines. — Moteurs. — Résistances utiles; résistances nuisibles. — Equation du travail.

NB. Deux heures seront consacrées par semaine à l'enseignement de la géométrie, tant pour revoir les parties de cette science déjà enseignée les années précédentes que pour déterminer l'exposition de la géométrie dans l'espace. Ces leçons seront communes aux élèves des deux sections scientifique et industrielle.

SCIENCES NATURELLES. — *Physique.* — Théorie des vapeurs. — Notions sur les principales applications de la vapeur d'eau. — Chauffage. — Hygrométrie. — Acoustique. — Electricité, magnétisme, électro-magnétisme. — Optique avec des notions sur les applications les plus usuelles.

CHIMIE ET MANIPULATIONS. — *Chimie* (2 heures). — Etat et propriétés des éléments. — Affinité chimique. — Lois des combinaisons des corps. — Règles de nomenclature. — Métalloïdes simples, et composés les plus importants qu'ils forment entre eux, avec les applications usuelles. — Oxygène, hydrogène, eau, azote, air atmosphérique, silicium, carbone, carbures hydriques, oxyde carbonique, phosphore, arsenic, soufre, chlore, et iode.

Acides nitrique, nitreux, silicique (son état naturel), borique, carbonique, phosphorique, arsénieux, sulfurique et sulfureux; sulfite hydrique; chlorite hydrique; eau régale; fluorite hydrique.

Manipulations (2 heures). — Division mécanique pesée; solution, fusion, évaporation, précipitation, etc.

Préparation des principaux corps qui font l'objet des études théoriques.

Sciences commerciales. — Résumé des principes de la comptabilité commerciale. — Changes, arbitrages, comptes de retour, matières d'or et d'argent, fonds publics et actions, diverses espèces d'assurances. — Caisse de retraite. — Nommes exercices de calcul appliqué à ces diverses opérations (2 heures).

Droit commercial (2 heures). — Notions élémentaires de droit civil en ce qui concerne les contrats et les obligations conventionnelles, les achats et les ventes. — **Elémens du droit commercial.**

Classe de rhétorique.

Langue française. — Règles de la composition applicables au genre oratoire. — Figures de pensées. — Discours, narrations, descriptions. — Analyse littéraire de morceaux choisis.

Notions de l'histoire de la littérature française. — *Leçons de littérature et de morale*, par Noël et de Laplace. — Analyse littéraire d'une oraison funèbre de Bossuet; analyse littéraire du *Cinna* de Corneille et des *Femmes Savantes* de Molière. — Exercices de mémoire et d'élocution.

Langue allemande. — Compositions diverses.

Cours de littérature par Regnier et Le Bas. — Abrégé de la littérature allemande. — *Guillaume Tell*, tragédie de Schiller.

Exercices de mémoire et d'élocution.

Les leçons seront en grande partie données en allemand.

Langue anglaise. — Thèmes et versions; compositions diverses. — Explication de morceaux choisis. — Exercices de mémoire et d'élocution.

Les leçons seront en grande partie données en anglais.

Histoire et géographie. — Histoire de la Belgique et récapitulation des principaux faits de l'histoire universelle. — Géographie politique et administrative de la Belgique, en y comprenant des notions sur les institutions du pays.

MATHÉMATIQUES. — Section scientifique. — *Algèbre.* — Analyse indéterminée du premier degré. — Théorie des combinaisons. — Binôme de Newton. — Puissances et racines des monômes supérieures à celles du deuxième degré. — Calcul des radicaux arithmétiques. — Exposans fractionnaires. — Equations exponentielles. — Logarithmes.

Trigonométrie sphérique.

Géométrie analytique. — Application de l'algèbre à la géométrie; discussion des lignes représentées par les équations du premier et du deuxième degré à deux variables; propriétés des sections coniques.

Section industrielle. — Notions sur les surfaces gauches et leurs plans tangens. — Ombres et points brillans, quelques applications. — Perspective méthode des points de contours; applications. — Coupe des pierres: principes généraux; applications les plus usuelles.

Les élèves seront exercés au dessin des épreuves pendant un temps au moins égal à celui des leçons.

Mécanique (2 heures). — Récapitulation des principes. — Transformation des mouvemens. — Machines à vapeur et machines hydrauliques.

Sciences naturelles. — *Chimie* (2 heures). — Des métaux en général. — Classification, action de l'oxygène. — Propriétés générales des oxydes. — Action du soufre. — Propriétés des sulfures. — Action des principaux métalloïdes. — Propriétés générales des oxydes.

Etude des métaux et de leurs composés, lorsqu'ils sont employés dans les arts, ou qu'ils se trouvent à l'état naturel en Belgique.

Potassium. — Sodium. — Ammoniaque. — Barium. — Calcium. — Magnésium. — Aluminium. — Zinc. — Etain. — Plomb. — Bismuth. — Fer.

Nickel. — Cuivre. — Mercure. — Argent. — Platine. — Or. — Manganèse. — Antimoine.

Chimie organique. — Notions sur l'analyse des corps du règne organique.

Substances indifférentes, acides basiques: amidon, dextrine, diastase, gommes, gluten, sucres; fermentation alcoolique, putride, acétique. — Liqueurs fermentées, alcool, éthers.

Acides acétique, tartrique, lactique, gallique, tannique, stéarique, oléique, margarique. — Huiles fixes, graisses, saponification.

Morphine, quinine, matières colorantes, matières animales.

Manipulations (2 heures). — Analyses et essais commerciaux.

Dans les manipulations, ainsi que dans les applications de ce cours, on aura principalement en vue les industries locales.

Astronomie (1 heure). — Exposition élémentaire du système du monde.

Sciences commerciales. — Commerce de spéculation; comptes en participation; relations du commerçant avec les courtiers et agens de change.

Exercices d'application et récapitulation (2 heures).

Elémens de l'économie politique (2 heures).

Sciences commerciales. — Branches communes aux classes de seconde et de rhétorique.

Géographie industrielle et commerciale.

Richesses agricoles, minérales et industrielles de la Belgique. — Mouvement commercial. — Lieux d'exportation pour les principales branches de sa production: bestiaux, beurre, fromage, grains et graines, huile, houblon, spiritueux, pois, écorces à tan, lin, fils et tissus de lin et de chanvre, tissus de laine, tissus de coton, cuirs, papier, livres, verreries, houille, pierres, chaux, fer, fonte, lous, armes, machines et mécaniques, zinc, cuivre ouvré, etc.

Importations et transit. — Lieux de provenance. — Marchés principaux. — Bestiaux, poissons, grains et graines, fruits, café, thé, riz, sucre, tabac, vins, spiritueux, graisses, huiles, sel, cuirs et peaux, laines, soieries, tissus, bois, acier, cuivre, plomb, étain, or et argent, salpêtre, soude, soufre, poteries, produits chimiques.

Histoire industrielle et commerciale de la Belgique.

Relations commerciales de la Belgique au moyen âge, principalement avec l'Allemagne.

Vicissitudes du commerce extérieur de la Belgique. Aperçu sur le développement des branches d'industrie les plus importantes du pays, principalement depuis la révolution française.

Cours de langue flamande.

Division inférieure.

Prononciation, orthographe. — Elémens de la grammaire. — Explication de morceaux choisis.

Seconde division.

Continuation de la grammaire. — Versions et thèmes pour l'application des règles. — Explication de: *Wat eene moeder lyden kan*, et de: *Groetmoederke*, par l'expérience. — Exercices de mémoire et de récitation.

Grammaire approfondie. — Versions et thèmes, et surtout thèmes d'imitation faits de vive voix; compositions faciles. — Explication de morceaux choisis. — Explication de: *Vaderlansche Geschiedenis*, par David. — Exercices de mémoire et de récitation.

Die Normalschule in Lüttich. Brüssel, 17. Januar. Die Unterrichtsfrage beschäftigt uns im Augenblick wieder lebhaft. Sie ist bekanntlich schon seit längerem einer der Hauptummelplätze der Parteien und zugleich das Feld, auf welchem die liberale Partei, an ihrer Spitze das abgetretene Ministerium Rogier, das katholische Terrain am schärfsten bedrängte. Nachdem durch das Gesetz vom 1. Juni 1850* der mittlere Unterricht zunächst nach dem Wunsche der Liberalen geregelt war, ging Rogier durch den königlichen Erlaß vom 2. September 1852 mit dem Plane vor, einen Normalunterricht für die (künftigen) Professoren der Ardenäen, Collegien und mittleren Schulen zu gründen. Diese Normalschule ist zu Lüttich errichtet. Sie soll für die Lehrstühle der alten Sprachen, der Literaturgeschichte, des Flämändischen, des Französischen, der Geschichte und der Geographie vorbereiten. Die Eleven verpflichten sich, nach zurückgelegtem dreijährigem Studium fünf Jahre hindurch als Professoren in einer der Anstalten des mittleren Unterrichts, welche dem Gesetze vom 1. Juni 1850 unterworfen sind, zu unterrichten. Die katholische Presse richtet sich natürlich gegen diese Einrichtung. Sie sagt:

„Alles, was sich auf die Pflege des Geistes bezieht, ist mit wahren Tugenden bis ins Kleinste in diesem Plane aus einander gesetzt; was aber die Pflege des Herzens anbetrifft, so haben die großen Organisatoren daran gar nicht gedacht. Sie schaffen ein Pensionat, aber die Thüre desselben wird sorgfältig dem religiösen Einflusse geschlossen. . . Ja, das Lehrertum soll ein Priesterthum sein, aber es muß sich auf das Priesterthum gelehrter Partikeln und des guten Falles der Perioden beschränken. . . Und doch, wenn überhaupt jedem Menschen die Religion noththut, so doch vor Allen den Erziehern der Jugend.“

Man kann der Opposition gegen dieß neue „Staatschulengesetz“ ihre Berechtigung nicht absprechen; es ist ein bewußter Gegensatz gegen die Religion in den Liberalen vorhanden, welche dieses Gesetz entwarfen. Dem Deutschen muß freilich der ganze Plan in seiner innerlichen Unfreiheit noch aus einem andern Gesichtspunkte ungesund vorkommen. Er kann sich ja nun einmal an dieß französische Schulsystem, an dieß Fachwissen und an diese Fachfacultäten, die, wie der vorliegende Plan zeigt, dann noch wiederum in Unterfächer aus einander getheilt werden, nicht gewöhnen. Aber man ist jenseits des Rheins und ebenso hier nun einmal nicht geneigt, an die Bildung des Menschen, sondern vielmehr sogleich an die des bestimmten praktischen Facharbeiters zu denken. Das ist der Vorzug Deutschlands und Englands. R. B. 3.

Frankreich. Paris. Les études classiques dans la société chrétienne. Par le R. P. Daniel, de la compagnie de Jésus. — Die Frage über den Antheil, den die heidnischen und christlichen Classiker an dem Jugendunterricht haben sollen, ist seit einiger Zeit in den Hintergrund getreten und in der periodischen Presse seit ein paar Monaten sehr wenig mehr davon die Rede. Allein unter der Hand, im Stillen, zwischen den Vorstehern religiös eingerichteter Lehranstalten und auf Zeitfragen achtsamer Hausväter und selbst Hausmütter wird der Streit noch immer lebhaft fortgeführt; in diesen

* Vergl. Wäd. Revue, XXXII, 369 ff.

nden wie im mündlichen Gespräch geht die Propaganda für und wider ihren Gang, die Jesuiten suchen in den Familien, wo sie Vertrauen und Ansehen genießen, bei ihnen vorherrschende Ansicht fortwährend so geltend als möglich zu machen.

Eines der Mittel, dessen sie sich zu diesem Zwecke bedienen, ist das Austheilen Büchern, die von Freunden oder Mitgliedern ihres Ordens, kurz unter ihrem Fluß und ihrer Obhut verfaßt wurden. Ueber die Frage, welchen Antheil das Studium der heidnischen Griechen und Römer an der Erziehung und Bildung der christlichen Jugend haben soll, setzen sie nun gegenwärtig die Arbeit eines ihrer gelehrten Jünger, des P. Daniel, in Umlauf, die mit merkwürdiger Entschiedenheit nicht nur Nutzen, sondern auch die Nothwendigkeit der Aukoren aus der classischen Zeit Griechenlands und Roms befürwortet. Die Jesuiten, die seit drei Jahrhunderten, mit ern Worten seit ihrem Bestehen, mit den Forderungen des Glaubens und der heizucht alle Bedingungen einer weltmännischen Gesittung zu vereinen bemüht en, hatten von den Angriffen, welche auf die Erlernung der alten Sprachen mit je der großen heidnischen Schriftsteller in den letzten Jahren gemacht wurden, mehr andere in dem Umkreise des katholischen Schulwesens wirkende Männer oder Ge- schaften zu leiden.

Das Publieum sah freilich die Sache anders an und schrieb im Allgemeinen die fälle von Beuillot und Genossen gegen Cicero, Horatius, Titus Livius und die ren Größen dieses Calibers den Eingebungen der Jesuiten zu, während doch die iten gerade in ihren Anstalten der Bekanntschaft mit dem heidnischen Griechisch Latein eine besondere Wichtigkeit beilegten und unter die theatralischen Vorstellungen, die sie in einigen ihrer Pensionen aufführen ließen, den Sophokleischen Philok- l, sei es in französischer, sei es in lateinischer Uebersetzung, aufnahmen.

Diesem System redet nun P. Daniel zwar mit großer Mäßigung, aber mit noch term Freimuth in einem starken Band das Wort, und seitdem die Polemik diese je in Frankreich wieder angeregt, ist gewiß nichts Vernünftigeres darüber gesprochen geschrieben worden. P. Daniel geht von den Gewohnheiten der geistlichen Beweis- ung nicht im geringsten ab, gründet seine These vor allem auf die Ueberlieferung der Kirche und die Botschaft der Kirchenväter, in deren Schriften er das Für und er über die Frage mit unparteiischer Feder hervorhebt. Er beginnt mit denen griechi- Zunge, deren Aussprüche er nicht lateinisch, sondern im Urtext anführt, wie er auch gegen den Vorwurf: die katholische Kirche sei dem Griechischen feindlich oder erlich, heftig eifert; geht dann zu denen der abendländischen Kirche, denen er gens keineswegs den Vorzug einräumt und die bekanntlich damals nicht rechtgläu- t als die Doctoren und Herren von Byzanz, von Syrien und Kleinasien waren. versteht sich dann in das Mittelalter, versagt den philosophischen Uebungen und iten jener in dieser Sphäre unstreitig hervorragenden Epoche eine mit unabhängi- Kritik verbundene Bewunderung nicht; allein er ist weit entfernt, eine unvermisch- , flect christliche Anschauung in den Bestrebungen jener Tage zu erblicken, und zieht r sophistisch revolutionäre Auslegungen antiker Sagen, die heutzutage gewiß selbst icht kirchlichen Lagern Aergerniß erregen würden, aus dem Dunkel jener Aera yster Spitzfindigkeiten hervor.

Bei der Renaissance angekommen, macht er aufmerksam darauf, daß dieß eine idlich vielgestaltige, an großen, kräftigen Naturen der verschiedensten Art unge- nlich reiche Epoche gewesen sei, daß man in ihr das Gute von dem Bösen sondern je, und von dem Schein eines nur oberflächlich berührten Thatbestandes sich nicht ühren lassen dürfe, alles Unheil auf die Rechnung eines einzigen Factors zu setzen.

Die wieder ausgegrabenen Statuen, der wieder entdeckte Plato seien, beim Lichte zu sehen, am wenigsten an dem Risse, den damals die christliche Gesellschaft erlitten habe, schuld; mit der Bibel, sagt P. Daniel rund heraus, habe Luther die Reformation gemacht; der Sophokles, der habe nicht geschadet. Der Protestantismus sei nicht das Vaterland Rafaels und Michel Angelo's gedrungen, aber in den altdeutschen Staaten Sachsens, wo keine Säulenhalle in athenischem Styl sich erheben, kein Parthenon gestanden habe, da sei die Reform geblieben, da habe sie ihre Siege errungen und ihre Festen gebaut. Er nimmt auch die kirchliche Baukunst jener Zeit gegen den Vorwurf heidnischer Formen in Schutz, läugnet im Namen der gesunden Vernunft die ihn gewiß nicht Lügen strafen wird, daß die Musik oder die Baukunst das äußerliche Symbol in seiner Schärfe auszudrücken im Stande sei, und meint, daß es angenommen, weder eine christliche Baukunst noch eine christliche Musik gebe. In dem es den Lieblingslügen des heutigen Geschlechts widerspricht, um so mehr muß diesem kernigen und zugleich seinen Urtheil Beifall zollen, und obgleich das Buch von einem Jesuiten herrührt, wollen wir keinen Anstand nehmen, es als ein Zeugnis des Verstandes und der Wahrheit zu bezeichnen.

A. 3.

Wir werden im nächsten Heft in dieser Sache ein Verdict bringen.

— 5. Januar. Die Aufhebung des Collège St. Michel de Montaut hat in Vendee großes Aufsehen gemacht, da diese von den Jesuiten geleitete Privatschule dort sehr geschätzt ist und ihr die bedeutendsten legitimistischen Familien ihre Kinder anvertrauen. Man begreift übrigens daselbst vollkommen die Strenge des Verfahrens der Regierung, während sie hier noch größtentheils ein Räthsel ist. Einem legitimen Schreiben aus der Gegend zufolge wäre die Aufführung eines Stücks Schauspiel aus dem Vendekrieg die Veranlassung zu dem Unfug gewesen, welcher die Aufhebung der Anstalt herbeigeführt hat. In diesem Schauspiel, worin die Zöglinge die Hauptrolle der Schaar der Vendeer aufführten und die ältesten von ihnen die Rolle der in den Kriegen berühmt gewordenen Helden: Cathelineau (der Fuhrmann), Gassou (der Perruchmacher), Charette, Stoffelet (der Elsäßer) und Barochejaquelein spielten, standen im Vordergrund ausgestopfte Republicaner, lauter in diesem Lande verhasste Namen gegenüber. Die Aufführung fand im großen Speisesaal statt, und hinter der revolutionären Schloßreihe befanden sich die Büsten des Kaisers und der Kaiserin. Daß die Nachkommen hinter ihren Vorfahren nicht zurückgeblieben, ist um so weniger zweifelhaft, als die revolutionäre Armee zwar bis zu Ende Stand gehalten, aber sich nothwendiger Weise schlecht vertheidigt, daher auch bis auf den letzten Mann niedergehauen, die Anführer gefangen genommen und aufgeküpfelt wurden. In seinem Siegestrausche oder in seinem einmal zügellosen Wuth commandirte dann Herr v. Barochejaquelein — wohlgenannt nicht der Senator — einen Sturm gegen die über dem von den Leichen der Republicaner besäeten Schlachtfelde stehenden Büsten und verfuhr mit ihnen wie mit Kindern. Da dieses Schauspiel unter der Leitung der Aufseher der Anstalt aufgeführt wurde, verlangte der Unterrichtsminister die Entlassung derselben aus dem Collège, allein die Directoren (einer von ihnen ist sogar der Verfasser des Stücks) glaubten diesem Begehren nicht entsprechen zu dürfen, daher die ganze Anstalt aufgehoben wurde. Indessen hofft man in der Vendee noch durch den Einfluß der Geistlichen die Wiedereröffnung der Anstalt in kurzem zu erwirken, da man sich bereit erklärt hat nicht nur die Aufseher, sondern auch den Herrn v. Barochejaquelein aus dem Collège auszuschließen.

Vereinigten Staaten von Nordamerika. Girard-College in Philadelphia. Eine der merkwürdigsten Anstalten, über deren Güte aber erst noch zu

erfahrung urtheilen muß, ist das am 1. Januar 1848 eröffnete Girard-College zu Philadelphia. Der nordamerikanische Wohlthätigkeitsinn äußert sich besonders durch ätzende Errichtung gemeinnütziger Anstalten. Ein Franzose, Stephen Girard, der vor wenigen Jahren gestorben ist, hatte sich in Nordamerika ein ungeheures Vermögen erworben, und bestimmte zwei und eine halbe Million Dollars, also über drei Millionen Thaler, zur Errichtung einer Unterrichts- und Erziehungsanstalt für weiße Waisenkinder, welche aus der Stadt Philadelphia oder aus dem Staat Pennsylvanien, der Stadt New-York oder der Stadt New-Orleans gebürtig sein und zur Zeit der Aufnahme im Alter von sechs bis zehn Jahren stehen müssen.

Dem Erblasser, welcher in seinem merkwürdigen Testament die Details der Ausübung aufs genaueste bestimmte, schwebten drei pariser Anstalten, die polytechnische, die Bergwerks- und die Centralschule für Künste und Gewerbe vor, und „im Gegensatz zu dem veralteten Unterricht Europa's und den engherzigen Universitäten England's insbesondere“ verordnete er, daß den Waisenkinder seiner Anstalt eine anständige, nützliche, bürgerliche Erziehung gegeben werden solle, welche sie für passende Beschäftigung im praktischen Leben, als Landwirthschaft, Schifffahrt, Künste, mechanische Gewerbe und Manufacturen befähige.

Seine Anstalt zerfällt in eine Primärschule und in eine höhere Schulanstalt. In der letztern lernen die Zöglinge außer den modernen Sprachen (Englisch, Französisch, Spanisch u. s. w.) Naturgeschichte, Physik, Chemie, Zeichnen, Buchführung, Navigation, Astronomie, Mechanik, Landwirthschaft und Ingenieurwissenschaften. Die Erlernung der lateinischen und griechischen Sprache verbietet er zwar nicht, empfiehlt sie aber nicht. („I do not forbid, I do not recommend the Greek and Latin languages“). Die Anstalt ist für dreihundert Alumnus bestimmt, deren Erziehung mit dem achtzehnten Lebensjahr vollendet sein soll. Die Beamten und Lehrer der Anstalt sind sehr wohl besoldet. Der Director erhält außer Amtswohnung 3000 Dollars und sein Secretär 1000 Dollars, die Lehrer 1000 bis 600 Dollars. Die Kinder sind sehr anständig gehalten, und die ganze Einrichtung ist einfach, aber prachtvoll gehalten, so daß man gleich sich die Frage aufwirft, ob die Kinder (Zöglinge) sich dadurch nicht an einen so hohen Verhältniß hinausgehenden Comfort gewöhnen? Eine sehr auffallende Bestimmung des Testaments verbietet jedem Geistlichen den Zutritt zu der Stiftung. Dieses Verbot ist auf der Einlaßkarte abgedruckt, und beim Eintritt muß man seinen Namen und Stand einschreiben, zur Controle, daß sich kein Geistlicher einschleiche. Es ist nicht Frivolität, welche dem Erblasser dieses Verbot dictirt hat, er erklärt im Testament: „daß er vor der Religion und ihren Lehrern die höchste Achtung habe, Streitigkeiten der Theologen aber von seiner Anstalt fern halten wolle, weil er überzeugt sei, daß die Geistlichen es seien, welche das einfache Wort unsers Herrn und Heilands verstellen und dadurch Unfrieden und Unglauben in die Welt gebracht hätten“.

Sieben Häuser von weißem Marmor, wovon das Hauptgebäude eine Copie des Parthenon ist, enthalten die Anstalten; sie würden eine große Zierde jeder europäischen Hauptstadt sein. Man darf behaupten, daß in Europa keine Erziehungsanstalt mit so prächtiger Pracht ausgestattet ist. Die Hofsäle würde ein Fürst als Empfangsraum benutzen können. Ein fatales Zeugniß der geschmacklosen Rücksichtslosigkeit der Amerikaner liefert aber die Thatsache, daß eine neue Straße an die Wand des Girard-College angelegt wird, deren unbedeutende Häuser die prächtvollen Collegialgebäude dem Auge entziehen.

Statistisches. Öffentlicher Unterricht. a. Höhere Anstalten. Im Jahr 1851 waren in den Vereinigten Staaten 150 zur höheren allgemeinen Bildung be-

stimmte öffentliche Schulen, colleges, freilich mit sehr verschiedener Ausdehnung der Aufgabe und der Ausrüstung mit Lehrkräften und Lehrmitteln. Manche derselben heißen Universitäten; jedenfalls in dem englischen Sinn, aber auch so nur in Hinsicht auf Zukunft und Absicht, nicht auf Gegenwart und jetzige Leistung. Unter allen ist nicht eine, welche mit einer großen europäischen Anstalt verglichen werden könnte, und eine große Anzahl hat nur einige wenige Lehrer, kaum einige Duzend von Schülern und eine Bibliothek von nur wenigen tausend Bänden. Die bedeutendsten sind:

Harward Universität, in Cambridge bei Boston, gestiftet 1636, mit 20 Lehrern, 293 Schülern, einer Bibliothek von 84,200 Bänden, bis jetzt zusammen 6342 Zöglinge, unter denen 1707 Geistliche geworden. Ein Zögling hat jährlich für Unterricht, Wohnung und Kost zu bezahlen 180 Dollars. Unterrichtsdauer 40 Wochen.

Yale College, in New-Haven, Connecticut, 1701, mit 22 Lehrern, 432 Schülern, Bibliothek von 51,000 Bänden, zusammen 5932 Zöglingen, worunter 1562 Geistliche. Bezahlung: 124 bis 154 Dollars, 40 Wochen Unterricht.

Universität von Pennsylvanien, in Philadelphia, 1756, 7 Lehrer, 88 Schüler, Bibliothek von 5000 Bänden, im ganzen 5124 Zöglinge.

Dartmouth College, in Hanover, N. Hampshire, 1769, mit 9 Lehrern, 225 Schülern, Bibliothek von 22,400 Bänden, zusammen 3675 Zöglingen, worunter 788 Geistliche. Bezahlung: 108 Dollars, 38 Wochen.

Universität von Virginien, in Charlottesville, 1819, 10 Lehrer mit 383 Schülern, Bibliothek von 10,000 Bänden, im ganzen 3500 Zöglinge. Bezahlung: 228 D. 44 Wochen.

Der Unterricht in den Fachwissenschaften wird theils ebenfalls in den bisher besprochenen Anstalten gegeben, theils in eigenen Fachschulen. So haben z. B. von den obengenannten Harward University und Yale College außer dem allgemeinen wissenschaftlichen Unterricht eine theologische, eine juristische und medicinische Schule, Dartmouth eine medicinische, die Universität von Virginien eine juristische und eine medicinische. Im ganzen sind 43 theologische Schulen der verschiedensten Confessionen, 16 juristische, 37 medicinische. Im Schuljahr 1850 bis 1851 wurden diese Anstalten benützt von zusammen 1348 Studirenden der Theologie, 448 der Rechte und 4999 der Medicin; freilich in sehr verschiedener Vertheilung unter den Anstalten. Im ganzen also auf 23 Millionen Einwohner, und unter so vielen Hunderten von Richtern und Tausenden von Advocaten, nicht fünftalbhundert wissenschaftlich gebildete Zöglinge der Rechtswissenschaft! Und dagegen zehnmal so viel künftige Aerzte. Die besuchtesten der Anstalten waren:

Theologische: das presbyterianische Seminar in Princeton, New-Jersey, mit 156 Schülern (5 Lehrer, 11,000 Bände in der Bibliothek, seit 1812 1626 Zöglinge); das presbyterianische Seminar in New-York, mit 106 Schülern (5 Lehrer, 15,000 Bände, seit 1836 211 Zöglinge). Die unitarische Facultät von Harward University hat nur 2 Lehrer, 23 Schüler, und 238 Zöglinge seit 1816.

Juristische: Harward Universität, 3 Lehrer, 98 Schüler (hier lehrten Story und Greenleaf); Universität von Virginien mit 1 Lehrer und 70 Schülern, und die Transylvania University in Lexington, Kentucky, mit 3 Lehrern und 70 Schülern.

Medicinische: die großen Anstalten sind in Philadelphia, wo vier verschiedene medicinische Schulen mit 514, 450, 176, 75 Schülern neben einander bestehen, die schon gegen 8000 Doctor diplome gegeben haben; New-York mit 219 Schülern und 852 Doctoren; Louisville und Lexington, beide in Kentucky, mit je 376 und 214 Schülern und 1400 Doctoren. Im ganzen mögen seit 1765 etwa 16,000 Diplome in den Vereinigten Staaten gegeben worden sein.

b. Volksschulwesen. Von höchster Bedeutung sind die Bemühungen und Opfer für die Elementarbildung, und selbst die in diesem Punct am besten eingerichteten europäischen Staaten übertreffen nur wenig die jungen amerikanischen Gemeinwesen. So sparsam sie sonst in allen öffentlichen Ausgaben sind, so wenig scheuen sie hier die Verwendung großer Summen und selbst die Umlage directer Steuern. Die Volksschulen sind gewöhnlich frei, die Mittel aber werden aufgebracht theils durch die Ueberlassung öffentlicher Ländereien, welche verkauft und deren Erlös zu einem Schulfonds verzinslich angelegt wird, theils durch Besteuerung der Banken, theils durch eine Kopfsteuer. Ein Beispiel statt aller: der Staat Maine, mit einer Bevölkerung von 583,068 Einwohnern, hat $32\frac{1}{2}$ Townships öffentlichen Landes, zu 36 englischen Quadratmeilen, für die Schulen ausgesetzt; hiervon ist für 104,363 D. 63 C. verkauft und verzinslich angelegt; die Banken haben 1 Procent jährlich von ihrem Grundstock an den Schulfonds zu bezahlen (im Jahr 1850 betragend 27,230 D. 27 C.). Endlich hat jeder Kopf der Bevölkerung 40 Cents directe Schulsteuer zu geben. Die Gesamtsumme für die öffentlichen Schulen betrug 307,843 D. 27 C., außerdem wurden 29,941 D. 46 C. auf Privatschulen verwendet. Es waren 2706 Lehrer und 3921 Lehrerinnen; erstere mit einem monatlichen Durchschnittsgehalt von 16 D. 66 C., letztere von 5 D. 92 C.; 152 wurden im Laufe des Jahres wegen Unbrauchbarkeit entfernt. Die Dauer des Unterrichts war durchschnittlich 18,8 Wochen. Gute Schulhäuser waren 1596, schlechte 2012. Gesamtzahl der Schüler 230,274, welche aber durch das Jahr verschieden vertheilt waren. Es sind Normalcure für die Lehrer eingerichtet, welche, im Durchschnitt 10 Tage dauernd, von 801 Lehrern und 931 Lehrerinnen besucht wurden.

U. 3.

Mexico. Schulwesen in Mexiko. (U. 3.) Die Elementarschulen in den Städten stehen unter der Oberaufsicht des Stadtraths, und die Lehrer werden aus städtischen Mitteln besoldet. Die meisten Städte sehen eine Ehre darin, daß der Unterricht für Kinder beider Geschlechter möglichst vollständig erteilt werde; da es aber in Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen fehlt, so ist es schwer, die Stellen mit tauglichen Subjecten zu besetzen. Die Schulen sind stark besucht, trotz dem daß die Verpflichtung zum Schulbesuch wenig überwacht wird, aber sie leisten wenig.

Für die höhere Bildung der männlichen Jugend findet sich in allen Städten eine Art Gymnasien, Colegios genannt, welche ganz nach dem Zuschnitt der alten Klosterschulen eingerichtet sind. Die Schüler wohnen auf klösterliche Weise zusammen, die Lehrer sind Geistliche, die Lehrgegenstände der alte scholastische Cursus, wie er in Deutschland vor 300 Jahren bestand. Die ganze Einrichtung ist erbärmlich, und weder die intellectuelle noch moralische Bildung fördernd.

Man hat deßhalb in neuerer Zeit gelehrte Schulen nach europäischem Muster zu gründen begonnen, worin die Bergwerksstädte Guanajuato und Zacatecas mit gutem Beispiel vorausgingen. Auch die Hauptstadt hat darin dem Geist der Zeit zu huldigen gesucht, die Mittel entsprachen jedoch nicht überall dem Zwecke. Die Bergwerkschule, Colegio de mineria, noch von den Spaniern mit bedeutenden Mitteln gegründet, erfordert eine Umgestaltung, und vor allem tüchtige Lehrer.

Die meisten gelehrten Schulen sind geistliche Stiftungen, weßhalb ihre ganze Verwaltung in den Händen der höheren Geistlichkeit ruht. Schon wegen der Stabilität, welche in dem System der Kirche liegt, sind Neuerungen nicht durchgreifend zu erwarten, um so weniger als die ganze Verwaltung des Kirchenvermögens einzig von der Kirche, ohne Einmischung des Staats, besorgt wird. Mehrmals wurde von der Regierung versucht, der Kirche die Verwaltung des Vermögens abzunehmen; aber da

ke keine hinreichende Garantien für die Sicherheit des Capitals bieten konnte, ließ sich die Sache nicht durchführen.

Die Universitäten sind nach dem Zuschnitt der übrigen gelehrten Schulen organisiert; jede Facultät hat ihre scholastische, klosterartige Einrichtung, was der freien Behandlung der Wissenschaft und dem lebendigen Studium hemmend entgegentritt. Vermittelte junge Leute vollenden ihre Studien im Ausland, namentlich die Mediciner. Eine Obermedicinalbehörde (*el proto medicato*) zählt in ihrem Kreise gebildete Männer, welchen die Prüfung aller Aerzte, die ihre Wissenschaft praktisch üben wollen, obliegt, so wie die der Pharmaceuten.

Im ganzen ist die wissenschaftliche Bildung der mexicanischen Städte gewiß eben so weit als die der meisten Provinzen der pyrenäischen Halbinsel, was freilich nicht viel sagen will.

E. Personalchronik.

Preußen. Dietlein, Lic. d. Theol., zum a. o. Prof. in der theol. Fac. d. Univ. Königsberg.

Dr. Peters, Privatdoc. a. d. Univ. Berlin, zum a. o. Prof. in der med. Fac.

Kramer, Dir. der Frankeschen Stift. in Halle, zum a. o. Prof. in der theol. Fac. u. Dir. des theol.-pädag. Sem.

Dr. Sommerbrodt, Prof. an der Ritterak. zu Liegnitz, zum Dir. des ev. G. in Ratibor.

Ranke, Rector der Communalsch. in Wittenberg, zum Dir. des ev. Schull.Sem. in Franzburg.

Dr. Spörer als Subr. am G. in Anclam.

Regentke als dritter o. L. am G. in Ostrowo.

Häcker mann als Adj. am G. in Putbus.

Behlau als o. L. am G. in Heiligenstadt.

Strecke, Caplan, als kath. Rel.L. am G. in Olap.

Steinmeyer, Collab. in Reisse, zum o. L., Puls zum Collab. am kath. G. in Gleiwitz.

Dr. Breitenbach, Oberl. am G. in Wittenberg, zum Prof.

Dr. Bode zum achten o. L. am Gymnasium in Neu-Ruppin.

Dr. Leitzmann, Danneil, Hülfsl. am Päd. u. L. Fr. in Magdeburg zu o. L.

Dr. Berthold, Bache als o. L. am G. in Stendal.

Röttgen, o. L. an d. Realsch. in Duisburg, zum o. L. am G. in Saarbrücken.

Dr. Reßler, Collab. am G. in Oppeln, zum o. L.

Dr. Gerhardt, Oberl. am G. in Salzwehel, zum L. d. Math. am franz. G. in Berlin.

Dr. Sikorski, Hülfsl., als vierter Oberl. am G. in Trzemeszno.

Dr. Bedt, L. am Päd. in Magdeburg, zum o. L. am G. in Zeitz.

Scholz zum o. L. am G. in Großglogau.

Dr. Thomß, Dr. Scheele, Oberl. am G. in Greifswald, zu Prof.

Dronke als fünfter o. L. am G. in Bonn.

Wengke als vierter o. L. am G. in Kulm.

Dr. Methner als o. L. am G. in Lissa.

Menzel, L. am G. in Lyck, zum Oberl.

Dr. Ackermann, Dr. Arndt als Hülfsl. am Päd. in Magdeburg.

Dr. Koch als Adj. am G. in Putbus.

Oestreich als o. L. am Prog. in Köffel.

Dr. Scheibel, Oberl. in Guben, zum Prof. an der Ritterak. in Liegnitz. Bes.
 oner, int. Insp., zum zweiten Civilinsp. das.

Weber, Oberl. an der lat. Schule in Halle, zum Prof.

Ziemann, Inspector an der Realschule in Halle, zum Professor.

Arenst, o. L. an der h. B. in Erier, zum Oberl.

Dr. Probsthan zum o. L. an der Realsch. in Colberg

Kubse, zum o. L. an der h. B. in Culm.

Dr. Schauenburg, o. L. an der Realsch. in Düsseldorf, zum Oberl. an der
 en) Realsch. in Posen. Dr. Metty, Dr. Töppen, Dr. Szafarliewicz,
 mn-L. in Posen, Dr. Griesse, o. L. an der Realsch. in Bromberg, zu Oberl. —

Magener, Gymn.-L. in Posen, v. Zaborowski, L. an d. Realsch. in Brom-
 g, Brüllow, Studniarski, G.-L. in Posen, Domke, Cand., zu o. L.

Dr. Petermann, Dr. Krenzlin zu o. L. an d. Realsch. in Nordhausen.

Hupe, cand. min., zum o. L. an d. Realsch. in Stolp.

Dr. Schödl als o. L. an d. Luisenst. Realsch. in Berlin.

Dr. Stammer als o. L. an d. Realsch. in Düsseldorf.

Jänike, Hüfsl. in Weissenfels, zum L. an d. Seminarfch. in Halberstadt.

Reiter zum L. an d. Seminarfch. in Marienburg.

Kohn in Braunsberg zum Musterl. am kath. Schull.-Sem.

Sering, Hüfsl. in Köpenick. Wille zu L. am Sem. in Franzburg.

Grunau in Mühlhausen zum L. an d. Seminarfch. in Pr. Eglau.

I. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Schulwesen in Java. (Weser-Ztg.)

Der Javane ist von Natur sanftmüthig, einfältigen Sinnes, und weder zu körper-
 hen noch geistigen Anstrengungen geneigt; ein leicht zu lenkender Unterthan für eine
 ständige und wohlwollende Regierung, und darin das gerade Gegentheil von dem
 heitliebenden Sumatranen. Nur zwei mächtige Triebfedern, blinde Ehrfurcht vor seinen
 huptlingen und eine Religiosität, die leicht in Fanatismus ausartet, sind im Stande ihn
 is seiner natürlichen, friedlichen Gelassenheit aufzustören, das Sanfte, Schwache und
 idende seines Charakters völlig auszuwischen und an ihre Stelle Enthusiasmus, rastlose
 tätigkeit und eine Tapferkeit zu setzen, welche den javanischen Kriegermann auf dem
 schlachtfeld blindlings in den gewissen Tod stürzen läßt. Der einfache, fast kindliche Geist
 r Javanen macht es den Fürsten und Priestern gar leicht, sie zu blinden Werkzeugen
 rer Pläne zu machen, und es ist deshalb ein Jeder des ganzen Volks sicher, wer die geist-
 chen und weltlichen Häupter durch Furcht oder Interesse sich verbunden hat. Die nieder-
 ndische Regierung hat zwar seit längerer Zeit sich des ersten Mittels nicht mehr
 dient, aber auch sehr oft nicht gewußt, die nationalen und religiösen Vorurtheile
 r Javanen, insbesondere ihrer Häupter zu schonen; viele Unruhen waren lediglich die
 elge einer unverständigen Handlungsweise der holländischen Beamten, in diesem Punkte,
 ie denn auch der furchtbare Aufstandsversuch von 1825 bis 1830, der die holländische
 errschaft an den Rand des Untergangs brachte, hierin seine Hauptursache hatte.

Gegenwärtig jedoch ist man holländischerseits hierüber zur völligen Einsicht ge-

kommen und deßhalb vor groben Mißgriffen geschützt; es bestehen also nur noch die beiden andern Hauptursachen einer Empörung der Javanen, nämlich eine reformatorische Bewegung innerhalb des Muhamedanismus und ökonomischer Ruin der javanischen Häuptlinge.

Was den ersten Punct anbetrifft, die Möglichkeit einer reformatorischen Bewegung innerhalb des javanischen Muhamedanismus, welcher sicherlich, wie alle muhamedanischen Reformationen, die wichtigsten politischen Folgen haben würde, so ist das Eintreten derselben aus mehreren Gründen nicht sehr wahrscheinlich. Erstlich ist der javanische Muhamedanismus sehr stark mit der alten Naturreligion der Javanen vermischt, was die Wirkung der muhamedanischen Ideen lähmt; sodann ist der Javane von Natur wenig geneigt, wieder ganz im Gegensatz zu dem kernigen Sumatranen, seine jetzige gemächliche, sinnliche Religion mit einer asketischen, streng moralischen Reformation des Islam zu vertauschen, und daraus, wie so viele andere muhamedanische Völker gethan haben, sich auch social und politisch zu erneuen. Endlich aber, und das ist die Hauptsache, hat die niederländische Regierung begriffen, daß das sicherste Mittel einer ruhigen Herrschaft über Java darin bestehe, die Eingebornen aufzuklären, zu europäisiren und christianisiren; freilich datirt diese Einsicht von nicht gar lange her, wie aus folgender Geschichte des indischen Unterrichtswesens erhellen wird.

Die niederländische ostindische Compagnie sorgte geüffentlich aus sogenannten politischen Gründen dafür, daß in Ostindien keine Schulen gegründet wurden, weder für die Europäer noch die Eingebornen; die ersteren sollten im Mutterlande zu achten Niederländern im Sinne der Compagnie erzogen werden, um vor allen Unabhängigkeitsgelüsten bewahrt zu bleiben; die anderen durch Conservirung ihrer Unwissenheit und ihres Aberglaubens in willenlosem Gehorsam erhalten werden. Die sehr wenigen Schuleinrichtungen, welche von christlichen Kirchen oder Privatpersonen in Ostindien während der Herrschaft der Compagnie gegründet waren, verdienen kaum den Namen von Schulen, geschweige von Erziehungsanstalten; zwei größere Lehranstalten, die man zu gründen gewagt hatte, das theologische Seminar zu Batavia und die Marienschule zu Samarang, gingen nach wenigen Jahren zu Grunde; das erste in Folge absichtlicher Vernachlässigung seitens der Compagnie, die zweite während der englischen Zwischenherrschaft.

Als die Colonie 1816 an die Niederlande zurückgefallen war, beschloß die Regierung das inzwischen im Mutterlande eingeführte ausgezeichnete Volksschulwesen auch in Ostindien einzuführen, aber nur für die Europäer und christlichen Eingebornen. Man gründete Schulen zu Weltevreden, Batavia, Samarang, Soerabaja, Griffioen, eine Militärschule in Samarang, stellte Schulinspectoren an und erklärte den ernstlichen Willen der Regierung, so viel möglich sorgen zu wollen, daß auf allen erforderlichen Punkten die nöthigen Schulen errichtet würden. So lange der verdienstvolle v. d. Capellen an der Spitze der ostindischen Regierung stand, bis 1824 kam man diesem Programm nach durch Stifung einer bedeutenden Anzahl Schulen, worunter sogar eine Mädterschule zu Batavia; nach v. d. Capellens Weggange aber und dem Ausbruch der großen javanischen Empörung von 1825 bis 1830 war es nicht bloß an den Fortschritten im Schulwesen aus, sondern man schritt zurück, absichtlich aus politischen wie ökonomischen Rücksichten; die Militär- und die Mädterschule wurden aufgehoben, statt der besoldeten Schulinspectoren Schulcommissionen errichtet, und der sehr nützliche Amt eines Oberinspectors des ostindischen Schulwesens eingezogen. Am sehr allmählig begann man nach der Besiegung der Empörung 1830 wieder vorzuschießen; man gründete ein Institut zur Erlernung der javanischen Sprache für So-

ante zu Soerabarto und eine Navigationschule zu Soerabaja, ferner einige Volksschulen; endlich in den Vierzigerjahren die höchst nützliche Erziehungsanstalt für die Kinder europäischer Militärs und eingeborner Frauen, die sogenannte Pupillenschule zu Kedong-Rebo in der Residenzstadt Bagelen.

Nach dem 1832 erlassenen Reglement sollen in allen Schulen folgende Gegenstände gelehrt werden: Lesen, Schreiben, gewöhnliches Rechnen, die niederländische Sprache, Geographie, niederländische und niederländisch-ostindische Geschichte, die Elemente der allgemeinen Geschichte und das Singen; auf den Schulen der drei Hauptorte für die Befähigteren auch Mathematik, Messkunde, Physik und Naturgeschichte; nur auf einer Schule, zu Weltevreden ward auch im Englischen, Deutschen und Französischen Unterricht erteilt, aber erst seit 1840, und mit dem schlechtesten Erfolge. In den Vierzigerjahren ging man auch vorwärts in der Gründung einiger Elementarschulen außerhalb Java's, während man in Java selbst fast gar keine Fortschritte machte, obgleich durch die große Verbreitung der Europäer im Innern in Folge des Cultursystems das Bedürfnis mehrerer Schulen sehr groß geworden war; die Regierung schien nicht zu wollen, wie folgendes Beispiel beweist. Lange hatten die vornehmen Europäer ein Gymnasium zu Batavia gewünscht um der Kosten und der Unnatur anzuheben zu sein, ihre Kinder im frühen Lebensalter zur Erziehung nach dem Mutterland senden zu müssen; man schlug der Regierung vor, das schlecht eingerichtete Institut zu Soerabarto aufzuheben und aus dessen Fonds das Gymnasium zu dotiren; der Gouverneur-General befürwortete eifrigst den Vorschlag, aber was that die Regierung in Haag? Sie hob das Institut auf, zog die Fonds ein und wies den Eingebornen die Akademie zu Delft als Erziehungsort ihrer Kinder an, als Zwang für alle diejenigen, welche der Regierung als Beamte der ersten und zweiten Classe zu dienen wünschten; endlich fiel auch in Folge der Intriguen der Regierung die Marineschule in Soerabaja, womit die Absicht des Gouvernements erreicht war, daß in Ostindien in anderer als Elementarunterricht erteilt werde; nur in Weltevreden bestand noch was mehr als Elementarunterricht, aber nur deshalb, weil man die Lehrer nicht anderswo unterbringen konnte.

Glücklicherweise war das Privatschulwesen in besseren Umständen, freilich erst seit neuester Zeit. 1838 gab es in Batavia nur vier sehr schlechte Mädterschulen, keine Anstalt zur Erziehung von Knaben, 1845 drei gute Mädterschulen, ein höheres Institut für Gymnasialunterricht und eine Knabenschule, in Samarang acht, in Soerabaja drei, und in den beiden Hauptstädten der Fürstenlande je zwei Institute, meistens nämlich nur für das weibliche Geschlecht, weil die meisten Knaben ihre Erziehung im Mutterlande suchen mußten.

Im Ganzen zählte man 1845 — bis wohin der letzte Bericht reicht — 57 Schulen, von denen 45 auf und 12 außerhalb Java, 24 Gouvernements- und 33 Privatschulen waren; die Durchschnittskosten des vom Staate erteilten Unterrichts beliefen sich auf 120,000 fl. jährlich; die Zahl der Schüler war auf den Privatschulen 1255, auf den Schulen der Regierung; im Ganzen also erhielten in niederländisch Ostindien 2700 Kinder der Europäer und der ihnen gleichgestellten Eingebornen Unterricht; zu kommen noch die eingebornen Christkinder auf den Molukken und Timor, über deren Unterricht keine Regierungsberichte vorliegen. Obgleich die Zahl der dortigen heidnischen Kinder auf 10,000 (?) angegeben wird, so kann man „die jämmerliche Lage dieser Kinder kaum mit Worten beschreiben“, wie sich der Berichterstatter der Raatschappie in Batavia van't Algemeen ausdrückt. Die besten sind, charakteristisch genug, diejenigen, welche nicht unter der Aufsicht des Staats, sondern unter der der Missionäre stehen.

Erst das Jahr 1848 brachte eine energische Beförderung des Volksschulwesens durch die Regierung; binnen Jahresfrist stieg die Anzahl der Gouvernementschulen von 24 auf 36; vor allen hob sich auch die Pupillenschule zu Kedeng-Rebo, die mit 46,000 fl. jährlich dotirt ward, und auf das glänzendste das alte indische Vorurtheil widerlegte von den schlechten Verstandes- und moralischen Anlagen der Kinder gemischten Bluts.

Auch die Privatschulen mehrten sich, obgleich es um ihre innere Tüchtigkeit oft sehr schlecht stehen mag, wenn z. B. der Reisende Münnich in einer solchen Schule als Lesebuch „die lustigen Nachtwachen vom Pensionärsmajor Ravelen“ versand. Auch den höheren Unterricht scheint die Regierung aus den Banden der Politik befreien zu wollen, indem sie am 17. August 1848 den General-Gouverneur ermächtigte, ausgezeichnete Männer in Indien auch ohne das Diplom der Delft'schen Akademie zu Beamten zweiter und erster Classe zu befördern; auch die Privaten sind gegenwärtig damit beschäftigt, in der schönsten Gegend Java's, auf einem Landgut des Generals v. L. Bosch ein großes Gymnasium zu errichten. In den letzten Jahren ist man gleichfalls mit der Errichtung von Bewahrschulen thätig gewesen, um den schlechten Einflüssen der indischen häuslichen Erziehung, wo der jüngste Europäer schon den Aufstößen über den eingebornen Dienstboten spielt, entgegenzuwirken.

Ein wesentliches Uebel des indischen Schulwesens liegt in der Unbekanntschaft der meisten europäischen Lehrer mit der malayischen Sprache, welche auch von den den Dienerschaft überlassenen Kindern der ostindischen Niederländer als Muttersprache meistens allein gesprochen wird, und dazu gewöhnlich ein elender Jargon ist, dem die Ausdrücke für die gewöhnlichsten Abstracta fehlen; ferner sind die Gegenstände der Erfahrung und des Umganges, mit denen die Kinder in Ostindien vertraut sind, sehr verschieden von den europäischen, und es fehlt deshalb an hiezu geschickten Lehrern und Schulbüchern. Wie wenig Anlockendes endlich das Amt eines ostindischen Volksschullehrers hat, geht daraus hervor, daß beständig über Mangel an guten europäischen Lehrern geklagt wird, von 1827 bis 1833 kein einziger herüber kam, von 1834 bis 1845 freilich 19, von denen aber 5 vor der Ankunft an ihrem Bestimmungsorte, 4 bald darauf starben, 2 wegen Kränklichkeit nach dem Mutterlande zurückkehren mußten und 1 gezwungen war sein Amt niederzulegen. Wie sehr endlich die Lehrer alle geneigt sind, zu anderen einträglichen Beschäftigungen überzugehen, beweist das Factum, daß von 30 1834 im Dienst stehenden Lehrern 1845 nur noch 8 im Amte waren, und doch waren nur 6 gestorben.

Man hat deshalb angefangen, Eingeborne zu Lehrern heranzubilden und, wie es scheint, mit überraschendem Erfolge zum Anfang.

Aus dem Gesagten sieht man, daß sogar der Unterricht der Europäer und der kleinen Anzahl von eingebornen Christen sehr viel zu wünschen übrig läßt; aber was hat man gethan für die große Masse der indischen Bevölkerung, die entweder mohamedanisch oder heidnisch ist? Die wenigen Unterrichtsanstalten, welche die mohamedanische Lehre unter den zehn Millionen Javanen — denn an einen Unterricht der Einwohner der andern Inseln ist nicht zu denken, schon wegen der unsicheren politischen Verhältnisse — gestiftet hat, sind sehr mangelhaft; es fehlt fast aller Unterricht in der javanischen Muttersprache, die von Hundert nicht Einer lesen und schreiben kann; die mohamedanischen Lehrer und Priester lehren sie den Koran herplappern, ohne daß sie etwas davon verstehen, und die javanische Bevölkerung ist deshalb von der früheren, vor mohamedanischen Stufe der Civilisation tief heruntergesunken im Aberglauben, Fanatismus, Unwissenheit und Sittenlosigkeit, und doch ist es ein von Natur sanftmüthiges und bildungsfähiges Volk.

Diesen fruchtbaren und schon aus politischen Gründen zu bebauenden Acker hat die niederländische Regierung bis in unsere Tage aus falscher Politik ganz brach liegen lassen. Die ostindische Compagnie that nichts, gar nichts für die Erziehung ihrer indischen Unterthanen; 1816 hatte man wohl die Einsicht, daß eine Bildung wenigstens der vornehmsten Javanenkinder zu Beamten politisch sehr nützlich sein würde, und man erlaubte diesen Unterricht auf den niederländischen ostindischen Schulen zu suchen; man errichtete sogar in den Preanger Regenttschaften eine Schule für diesen Zweck, zog sie aber bald wieder ein, wie es hieß, aus Sparsamkeitsrücksichten. 1827 erklärte man schon, weiter nichts als das Gethane (?) thun zu wollen. Als der javanische Aufstand die Nothwendigkeit einer besseren Erziehung als Gegenmittel gegen den Aberglauben und Fanatismus gezeigt hatte, forderte man wieder Gutachten über die Möglichkeit der Ausführung, aber man ließ die eingereichten liegen. Endlich 1841 nahm die Maatschappij tot nut van't Algemeen die Sache in die Hand; sie beschloß ein Seminar für eingeborne Lehrer zu stiften, und ließ dazu einen niederländischen Lehrer die javanische Sprache bei dem Professor Koorda erlernen. Gegenwärtig hat die Regierung die Ausführung dieses Plans übernommen. Die Bibelgesellschaft, welche die Bibel ins Javanische übersetzen ließ, verfertigte Lese- und Lehrbücher, um dadurch das Verständniß der Bibel und das Lesen vorzubereiten und vereinigte ihre Bemühungen mit denen jener Maatschappij. Ein von der Regierung 1846 dem Residenten abgegebener Rapport über die Ausführbarkeit des Unterrichts lautete wiederum sehr günstig, indem vor allen die javanischen Häuptlinge sich sehr einverstanden damit erklärten, daß ihre Kinder zu demnächstigen Beamten erzogen werden sollten; zwei inländische Regenten errichteten sogar Schulen auf ihre eigene Hand. 1844 gab endlich die Regierung die nöthigen Gelder her für ein javanisches Lehrerseminar und die Errichtung von zwanzig Provinzialschulen für Javanen, in jeder Residenz eine, in denen Lesen und Schreiben der javanischen und malayischen Sprache, Rechnen, die Elemente der Geographie, Geschichte und Moral gelehrt werden sollten. Schon findet die javanische Bibel bei den Vornehmen Eingang, aber wie viel wird die Regierung thun müssen, um das Versäumte bei den Massen nachzuholen! Was kann eine Schule in jeder Residenz helfen, wo in jeder Dessa (Dorf) eine sein müßte, um das wirkliche Volk zu bilden? So ist dann freilich die Einsicht, daß Unterricht im Christenthum das beste Herrschaftsmittel sei, überall in den Niederlanden erwacht, und man wird sich in der nächsten Zeit mit der größten Energie auf die Verwirklichung dieser Einsicht werfen; vor Allem wird die berühmte Gesellschaft zum allgemeinen Besten damit vorgehen, die in neuester Zeit eine Menge Departements in Java errichtet hat.

Wenn nun, wie es scheint, der Muhamedanismus den größten Theil seiner selbstformatorischen Kraft verloren hat, so darf man wohl hoffen, daß das Christenthum der Vermittler höherer Bildung für die Javanen werden wird, und es bliebe dann nur noch die Frage übrig, ob die holländische Regierung auch im Stande sein werde, die ökonomischen Verhältnisse der Javanen, insbesondere ihrer Häuptlinge zu regeln, wenn sie dazu nicht im Stande, so wird bei der langen Versäumung aller Unterricht nicht hindern, daß neue und furchtbare Aufstände die Herrschaft der Niederländer ähnlich wie an den Abgrund bringen, wie es 1825 bis 1830 der Fall war. Der Unterricht wird demnach dazu dienen, die Eingebornen über ihr Interesse aufzuklären und ihnen die Mittel zur Abschüttelung des niederländischen Jochs an die Hand zu geben.

Schulwesen in Brittiſch-Indien.

(Aus Profeſſor Dr. Neumann Bruchſtücke einer neueren Geſchichte von Brittiſch-Indien. M. f. d. P. d. Aufl. 1852. No. 101 ff.)

XI. Naturwiſſenſchaften und mediciniſche Anſtalten in Indien. Lord B. Bentinck wollte mit gutem Grunde die Regierungsunterſtützung für Unterricht und Bildung vorzüglich auf die Volkſchulen und die phyſikaliſchen Wiſſenſchaften verwenden. Beide galten ihm als die ſicherſten Mittel gegen Aberglauben und die tauſenderlei Vorurtheile, wodurch die Menge umſtrickt und niedergehalten wird. Der Oberſtathalter richtete zuerſt ſein Augenmerk auf die Arzneikunde; er fühlte, zu welchem Segen die Heranbildung tüchtiger Aerzte, in phyſiſcher wie in geiſtiger Beziehung, dem Volke gereichen würde. Daß leere Formelweſen, die Quackſalbereien und astrologiſchen Vorſchriften der aſiatiſchen Medicin ſollten verſchwinden und europäiſche Beobachtung an deren Stelle treten. Wer vermag aber auch nur annähernd die Schwierigkeiten zu ermessen, welche ſich dieſem Plane in Indien entgegenſtellten? aber ſie wurden abſichtlich noch übertrieben und ſogar als unüberwindlich dargeſtellt. Die Verührung eines Leichnams — und wenn es auch der des nächſten und theuerſten Freundes wäre — hat zu jeder Zeit Verunreinigung zur Folge, welche durch Berrichtung vieler beſchwerlichen Cerimonien abgewaſchen werden muß. Nun erſt die Verührung eines Leichnams aus den niedrigen Caſten oder gar eines Pariaſ; ſchon der bloße Gedanke daran iſt dem Hindu empörend. Waren nun die Vorurtheile der Eingebornen in der That ſehr groß, ſo waren die der gelehrten europäiſchen Orientaliſten wo möglich noch größer, weil dieſe ihre Behauptungen mit Gründen unterſtützen konnten. Es war ganz unmöglich, mit ihnen zu einem Verſtändniß zu kommen, denn die gelehrten Herren hatten ihre Meinungen vorausgefaßt. Die Ueberzeugung, daß die Schwierigkeiten nicht bloß für den Augenblick unüberwindlich ſeien, ſondern auch in aller Zukunft unbefiegbar bleiben werden, hatte ſich aller Köpfe, welche nicht im Stande waren, von dem todten Buchſtaben der indiſchen Ueberlieferungen zu der ewig lebendigen Quelle der menſchlichen Natur hinaufzuſteigen, vollkommen bemächtigt. Europäiſche Naturkunde und Medicin in Indien einführen zu wollen, erklärten ſie, ſei ein wahnsinniges, unausführbares Beginnen. Bentinck ließ ſich nicht irre machen. Das orientaliſch-mediciniſche Collegium mit ſeinen Träumereien und Luſtgebilden der indiſchen und arabiſchen Aerzte wurde aufgehoben, und an deſſen Stelle erſtand in jugendlicher Kraft die jeztige mediciniſche Schule, welche bereits die heilſamſten Früchte für Hindoſtan getragen hat und ſicherlich immer noch mehr tragen wird. Mehrere Brahmanen ſind bereits nach Großbritannien gegangen, um hier Naturkunde und namentlich Medicin zu ſtudiren. Die mediciniſche Schule Calcutta's zur Bildung einheimiſcher Aerzte (1822) und die ähnliche Anſtalt zu Bombay (1826) hatten früher bereits Manches zur Beſeitigung der Vorurtheile beigetragen. Eine große Anzahl mediciniſcher und phyſikaliſcher Werke ſind in die verſchiedenen Sprachen und Mundarten Indiens übertragen worden, und anatomiſche Studien werden jezt von den Hindu aller Caſten betrieben. An ihnen und durch den mündlichen Unterricht europäiſcher Lehrer ſind bald mehrere einheimiſche Doctoren ſo weit herangebildet worden, daß ſie zu Militärärzten verwendet werden konnten. Dem Eifer der Eingebornen, welche ohne Unterſchied der Caſte und des Glaubens aufgenommen wurden, half man durch Freiſtücke und Geldbelohnungen nach. Freiſinnige, edle Hindu, wie Dwarakannath Tagor, haben bedeutende Summen zu dieſem Ende hergegeben.

XII. Das Volkſchulweſen. Lord William's Aufmerkſamkeit war aber noch mehr

auf die Volksschulen gerichtet. Der Statthalter konnte leicht bemerken, daß alle Heilmittel der Verwaltung im Ganzen unwirksam bleiben, so lange nicht Maßregeln getroffen werden, um das Volk in geistlicher und sittlicher Beziehung zu heben. Zu diesem Ende wurde die Einführung eines umfassenden verbesserten Erziehungssystems entworfen. Um aber auf irgend einen Erfolg rechnen zu können, war es vor Allem erforderlich, mit der möglichsten Genauigkeit den gegenwärtigen Stand des Unterrichts in den Landesschulen kennen zu lernen und sich die Dienste eines Mannes zu sichern, der einem so schwierigen und mühsamen Auftrage gewachsen wäre. Mit der ihn auszeichnenden Liberalität beschloß Lord Bentinck, die Wahl des Sendboten der Regierung nicht auf die Beamten zu beschränken, sondern in der vernünftigen Weise der älteren Herrscher des Mittelreiches und der Trefflichen zu allen Zeiten den Tüchtigen zu suchen und ihn da zu nehmen, wo er ihn eben finden würde. Die Wahl fiel auf Herrn William Adam, einen Mann von eben so viel Talent als Kenntnissen und für das schwierige Amt eines Schulinspektors besonders geeignet. Adam ging als Baptistenmissionar nach Hindostan, hatte aber wegen seines unabhängigen Geistes dem Berufe entsagen müssen. Er schrieb um diese Zeit die „Indische Zeitung“, welche sich durch ihre volksthümliche Weise und Unabhängigkeit in Gefinnung eines großen Ansehens erfreute. Adam erhielt im Januar 1835 seine förmliche Bestallung; er wurde dem Ausschusse für den öffentlichen Unterricht beigegeben, um über den Zustand der einheimischen Erziehung in Bengalen Untersuchungen anzustellen. Die nachfolgenden Thatsachen sind seinen demwürdigen Berichten entnommen. „Meine Tabellen“, sagt Herr Adam, waren in Bengali, Hindus, auch in der Urdu-Sprache und Schrift abgefaßt. Welche davon im Einzelnen anzuwenden sei, das richtete sich theils nach der herrschenden Sprache und Schrift in dem betreffenden Districte, theils nach der Bildungsstufe derjenigen Personen, die sich mir zu Diensten anboten. In den Bengalidistricten wurde vornehmlich das Bengalische gebraucht; nur in der Stadt Murschedabad fand ich es nothwendig, zum Theil die Urdu-Sprache und persische Schrift anzuwenden. In Süd-Bihar hielt ich es für räthlich, die Indusprache mit Nagarischrift zu brauchen; in Tirhut hingegen die Urdu-Sprache mit arabischer Schrift. In den letzteren Districten wäre ich, wie ich glaube, mit geringerer Schwierigkeit zum Ziele gekommen, wenn ich gleich die persische Sprache und Schrift wählt hätte; denn diejenigen meiner Agenten, welche nur Hinduisch verstanden, waren, wenn gleich fleißig und ausdauernd, doch äußerst stumpfsinnig und geistesbeschränkt, während die des Persischen Kundigen in ihren brauchbaren Wochenberichten sich immer jeder dieser Sprache bedienten, obwohl ich es ihnen ausdrücklich verboten hatte“.

Von den Tabellen sollte die erste dazu dienen, den Zustand des Schulunterrichts, die zweite den Zustand des im Hause und an Erwachsene ertheilten Unterrichts zu ermitteln. In Bezug auf das Erste wurde für jede Art Schulen eine eigene Tabelle angelegt, und zwar eine für Bengali- oder Hinduschulen, eine andere für Sanscritschulen, eine dritte für persische und arabische Schulen. Jede Tabelle enthielt folgende Rubriken: Name der Stadt oder Ortschaft, wo die Schule sich befand; Beschreibung des zum Schulhaus verwendeten Localität; Name, Religion, Caste und Alter des Lehrers; Nachweis und Höhe seines Einkommens; Lehrgegenstände; Zahl seiner Schüler, sowohl der anwesenden als abwesenden; ihre Religion und Caste; Alter, in welchem das Kind in die Schule trat, und sein gegenwärtiges Alter; in welchem Alter es gewöhnlich wieder aus der Schule treten werde; welche Fortschritte es in den Unterrichtsgegenständen gemacht habe, und endlich die von dem Lehrer geschriebenen Werke. Um den Zustand des im Hause und an Erwachsene ertheilten Unterrichts zu ermitteln, wurde eine andere Tabelle mit folgenden Rubriken angelegt: Zahl der Familien in

jeder Stadt oder Ortschaft; Name, Religion, Caste und Geschäft des Familienhauptes; Zahl der männlichen und weiblichen Glieder jeder Familie über vierzehn Jahre; Zahl derjenigen zwischen fünf bis vierzehn und endlich derjenigen unter fünf Jahren; Zahl der Familien in jeder Stadt oder Ortschaft, die im Hause ihre Kinder unterrichten lassen; Zahl der Kinder in jeder solchen Familie, die Hausunterricht erhalten. Die Zahl der Erwachsenen in jeder Familie, die eine gelehrte Erziehung genossen haben. Zahl derer, welche ohne eine gelehrte Erziehung etwas mehr als lesen und schreiben können, etwa Bengali oder Hindi, Rechnen, Persisch und Englisch; die Zahl derer, die bloß lesen und schreiben können; endlich die Zahl derjenigen, die nur mit Mühe buchstabiren oder ihren eigenen Namen schreiben können.

Die Zahl der Ortschaften, in welchen es eigene Schulhäuser gibt, ist äußerst gering. In den meisten Fällen hatte man Zimmer und Gebäude, in welchen die Schüler zusammenkommen, für andere Zwecke herstellen müssen, wenn auch gar keine Schule im Orte war. Es versammeln sich die Schüler in einer Art Capelle, die immer einer der vornehmsten Familien des Dorfes gehört und nicht nur zur Feier der größt jährlichen Feste, sondern auch zur Beherbergung und Bewirthung von Fremden dient; sie versammeln sich in einer offenen Halle, welche als Erholungsplatz und zur Besprechung aller gemeiner Ortsangelegenheiten dient. Andere kommen in der Wohnung des Hauptunterstüßers der Schule zusammen, oder sie haben gar keinen besonderen Platz, sondern suchen sich den ungestörtesten, am meisten geschützten Ort in der Nähe der Wohnung des Lehrers aus, etwa einen Winkel in einer Werststätte, oder den Tempel im Dorfe, vornehmlich den, welcher dem Höllenrichter geweiht ist; sie wählen den Porticus einer Moschee, die Verandah eines Hauses oder auch den Schatten eines Baumes. An manchen Orten wird während der trockenen Jahreszeit unter freiem Himmel Schule gehalten; in den Regenmonaten errichten sich diejenigen Knaben, deren Eltern es erschwingen können ein Wetterdach aus Gras und Blättern, das auf den Seiten offen und nur oben gedeckt ist, um den Regen abzuhalten; die anderen, die sich nicht so schützen können müssen, sobald es regnet, nach Hause gehen oder geduldig das Wetter abwarten. Bei dem großen Nutzen gut eingerichteter Schulhäuser, welche dem Lehrer eine vollständige Ueberwachung der gesammten Schülerzahl möglich machen, scheint man also im westlichen Asien das Brahmamenland nicht den entferntesten Begriff zu haben.

Die Volksschullehrer in den Provinzen Bengalen und Bihar beziehen im Durchschnitt ein monatliches Einkommen von zwei Rupien, also kaum halb so viel als ein Diensthote in Calcutta! Man begreift nicht, wie bei so unverhältnißmäßig niedriger Bezahlung, selbst unter einem so hochbegünstigten Himmelsstriche, ein Mensch standesmäßig zu leben vermag. Die Lehrer sind entweder noch junge Leute, oder in mittleren Jahren, meistens arglos und offenherzig, aber auch arm und unwissend in dem Grade, sonst würden sie nicht zu einer Beschäftigung greifen, die zwar, wie es scheint, ihren mäßigen Erwartungen und Ansprüchen genügt, der sie aber eben so wenig Ehre macht als sie daraus pecuniären Nutzen ziehen. Die Wichtigkeit der Aufgabe, der sie sich unterzogen haben, begreifen sie nicht; so Etwas scheint ihnen niemals eingefallen zu sein. Ihr Verfahren ist rein mechanisch. Daß der Geist des Knaben geweckt, zur Selbstthätigkeit und eigenen Anschauung der Dinge angeregt werden müsse, ist ihnen entgangen. Von einer Einwirkung auf Herz und Gemüth des Zöglinge, von seinen Neigungen und Gewohnheiten veredelt, Leidenschaften und Begierden auf die rechte Bahn gelenkt werden sollen, haben sie meist noch weniger einen Begriff. Die Bildung des moralischen Charakters der jungen Leute ist also rein dem Zufalle und den Umständen, in welchen sie sich bewegen, preisgegeben. Alle Maßregeln, die zur Förderung

des Volkunterrichts in Hindostan getroffen werden, müssen erfolglos bleiben, so lange nicht der Ideencreis der Lehrer erweitert und ihnen entsprechende Ansichten über Rechte und Pflichten ihres Berufes beigebracht werden.

Adam theilt mehrere Schulbüchlein mit, welche ihres niederträchtigen, schmutzigen Inhaltes wegen jedes nicht ganz vernachlässigte Gemüth anekeln müssen. Sie sind der Art, daß es sogar unmöglich ist, sie sämmtlich in einer deutschen Uebersetzung mitzutheilen. Folgendes Bruchstück mag hinreichen. In Versen, welche die Kinder auswendig lernen müssen, heißt es unter Anderem:

Gegen den einen und den andern Feind soll man sich gütig und freigebig zeigen, damit man seinen Beistand erlangt, einen anderen Feind aus dem Wege zu schaffen. Eben so sucht man einen im Fuße stekenden Dorn mittelst eines anderen Dorns herauszubringen.

In den Zeiten der Widerwärtigkeit, in welchen wir leben, geziemt es, Reichtümer aufzuhäufen; doch darf man damit, wenn es die Gattin betrifft, nicht knickerig sein. Dem eigenen Wohlergehen muß aber sowohl das Weib als der Reichtum hintangegeben werden.

Ein Weib braucht man, um einen Sohn zu bekommen; einen Sohn braucht man, daß er Leichenkuchen opfere, einen Freund braucht man, um einen Beistand zu haben in der Noth, Reichtum aber braucht man zu Allem und allenthalben.

Lebensmittel in Fülle und Fülle, gesunder Appetit, Geschlechtstrieb, eine schöne Frau, ein großmüthiges Herz und Vermögen: — das sind die sicheren Kennzeichen verdienstlicher Handlungen während eines früheren Lebens.

Frisches Fleisch, weichgekochter frischer Reis, Umgang mit jungen Weibern, frische abgerührte Butter, warme Milch und laues Wasser: — das sind die sechs Dinge, die uns am meisten erfreuen hienieden im irdischen Leben.

Wer noch nicht gar langer Zeit hätte man es als eine schreiende Verletzung aller Grundsätze des Brahmanenthums angesehen, wenn Mitglieder der unteren Casten lesen, schreiben und rechnen gelernt hätten. Würde man einem alten Brahmanen, der sein Leben fern von aller Befudelung durch Umgang mit Europäern zugebracht hat, von solchen hoch gesteigerten Ansprüchen der gemeinen Casten erzählen, so würde dieser conservative es ohne Zweifel als einen der vielen Beweise der großen wachsenden Entartung des Zeitalters betrachten.

Das Bestreben dieser Casten, sich ebenfalls höhere Bildung anzueignen, ist das Resultat einer freien Bewegung unter den Eingebornen, geschützt und gefördert von der starken Oberherrschaft der Fremden, die, über die Vorurtheile und Selbstsucht der Eingebornen erhaben, allen ihren Unterthanen ohne Unterschied den Genuß gleicher Rechte gewährt haben.

Der Gebrauch gedruckter Bücher in der Landessprache scheint bis jetzt beinahe unbekannt geblieben zu sein. Ja noch mehr, selbst unter den Schulmeistern von Bengalen hatte kaum einer je zuvor ein gedrucktes Buch gesehen; die Ausgaben des kulturellen Schulbüchervereins, die Herr Adam ihnen in die Hände gab, wurden mehr als Merkwürdigkeiten angestaunt, denn als Mittel zur Erlangung von Kenntnissen betrachtet.

So dürftig und unvollkommen auch der Unterricht in den öffentlichen Schulen ist, so ist doch, wie Herr Adam ausdrücklich versichert, der in den Familien erteilte Unterricht noch weit ungenügender und beschränkter. An einer Stelle seines Buches ist es in dieser Beziehung: Der Unterricht im Hause ist im Ganzen roher und unvollkommener, weniger andauernd und systematisch, als der in den Gemeenschulen.

In manchen Fällen geht er nicht über das Schreiben der einzelnen Buchstaben der Alphabets hinaus, in anderen höchstens bis zum Nachmalen ganzer Worte. Pandits und Geistliche begnügen sich damit, ihre Kinder Lesen und Schreiben in der Bengalisprache, Addiren und Subtrahiren, höchst selten auch die angewandte Rechenkunst erlernen zu lassen; nur wenn die Familie Grundbesitz hat, ist die Erziehung besser. Landwirthe und Geschäftsleute beschränken ihren Unterricht auf das, was sie am besten verstehen und was ihnen, so wie ihren Kindern, unmittelbar von größerem Nutzen ist, namentlich Rechnen und Messen, so weit sie es zu ihren Geschäften brauchen. Die Eltern stellen auch den in der Schule von einem Lehrer von Profession ertheilten Unterricht höher als den im Hause, weil bei demselben nach ihrer Meinung mit mehr Ordnung und System verfahren wird. Der Hausunterricht ist auch in der That nicht weiter, als eine „in der Familie vom Vater auf den Sohn, von Geschlecht zu Geschlecht traditionell fortgepflanzte Kenntniß der Schrift und Rechenkunst“. Manchmal macht der Vater selbst den Lehrer, manchmal ein Onkel oder älterer Bruder; zuweilen muß vertragsmäßig der Familiencaplan seine Mußestunden dem Unterrichte widmen. In einigen Dörfern, in welchen kein einziger Mensch lesen oder schreiben konnte, versicherte man dessenungeachtet Herrn Adam, die Kinder blieben nicht ganz ohne Unterricht. Auf die Frage, wer denn aber ihr Lehrer sei, antworteten die Bauern sehr naiv: Der Rentmeister gebe bei seinen periodischen Besuchen zur Eintreibung der güterlichen Abgaben mehreren Kindern der Dorfbewohner einige Stunden.

Bei dieser allgemein anerkannten Unbrauchbarkeit und der daraus folgenden Geringschätzung des Privatunterrichts könnte man sich wundern, daß er nicht überall abgeschafft werde. Für seine Beibehaltung gibt es zwei Ursachen: entweder sind die Leute zu arm, das Schulgeld zu bezahlen, oder sie halten sich für zu vernünftig, die öffentliche Schule zu benutzen, bilden sich zu viel auf ihren Stand, ihre Geburt und Gelehrsamkeit ein, obgleich ihre Mittel nicht selten zu beschränkt sind, einen gründlichen Hausunterricht an die Stelle des öffentlichen treten zu lassen. Zu dieser Kategorie gehören Senimdare, Zeludare und die Wohlhabenderen überhaupt; dann Krämer und Handelsleute, die einigen Unternehmungsgeist besitzen und weiter blicken: die Geschäftsführer der Senimdare und Dorfschulzen, welche den Nutzen des Schreibens und Rechnens aus dem Leben kennen; manchmal auch Personen beschränkter Vermögen, aber achtungswerthen Charakters, die einst in besseren Verhältnissen standen und ihren Kindern die Mittel in die Hände geben wollen, sich emperzuzwingen. Ueberdies lassen die Pandits ihren Kindern, die sie zum Sanscritstudium anzuhaltend denken, vorerst zu Hause einigen Unterricht in den Anfangsgründen der Muttersprache geben.

Nirgendwo in Indien zeigt sich der Einfluß der Gelehrsamkeit in Veredlung des sittlichen und geistigen Charakters, in einer Verbesserung der physischen Lage der niederen Schichten der Gesellschaft. Den gelehrten Brahmanen scheint es gar nie einzufallen, daß es eigentlich ihre Pflicht ist, für Hebung und Erziehung dieser Classen etwas zu thun; denn diese sind an den Orten, wo solche Magister sich in Uebersahl befinden, doch so unwissend und verkommen, als dort, wo es gar keine gibt. Und was die Nutzbarkeit ihres Lebens betrifft, so hat die Gelehrtheit nicht einmal die äußeren Umstände ihrer eigenen Jünger verbessert! Ihre Häuser sind eben so roh, ärmlich und ungewürdevoll, wie die der unwissendsten Bauern, und die Pfade in den Brahmanendörfern sind eben so schmal, kothig und winkelig, wie in den Wohnplätzen der niedrigsten, verachteten Ischafas und Ischandelas.

„Ich sah“, sagt Adam, „Männer von anspruchlossem, ja von schlichtem, ge-

dem Benehmen, die mich deffenungeachtet, obgleich sie fast niemals etwas Gemeines an sich hatten, an die untersten Classen des englischen und schottischen Bauernstandes erinnerten. Sie leben beständig halbnackt, wie die Wilden, und wohnen in so elenden und erbärmlichen Hütten, daß es unbegreiflich scheint, wie ein Mensch, ohne körperlich und geistig zu verkrüppeln, in denselben es aushalten kann — und trotzdem sind viele dieser Männer wahre Adepten ihrer so schwierigen Sprache und aufs tiefste in die Dramatik eingeweiht. Sie kennen nicht bloß alle Feinheiten des Sanscrit, sondern sie sind auch mit der Nationalliteratur und den Volksgesetzen genau bekannt und widmen sich den tiefsten Forschungen auf dem Gebiete der Logik und Moralphilosophie.“

Der Geist der Eingebornen heutigen Tages ist nicht abgestorben; er schlummert nur und fristet träumerisch sein Dasein fort mit Trennung, Wiederverbindung und Umgestaltung der Fabeln und Speculationen vergangener Zeiten. Die Zahl der in den verschiedenen Districten erscheinenden Werke gibt den Maßstab ab für die geistige Thätigkeit, die sich zwar jetzt in falscher Richtung bewegt, aber ohne Zweifel zu nützlichen Zwecken hingeleitet werden könnte. Die nämlichen Männer, welche bis jetzt ihre Belehrtbarkeit und Kräfte verschwenden haben und noch immer verschwenden, um verdorbene Allegationen zu dreheln, um abgeschmackte, verfehlte Pieder in neue Sätze anzukleiden, die sich um metaphysische Abstractionen in nie endenden Kreisen bewegen, die alle könnten und würden, wie sie mir selbst erklärt haben, jedem von der Regierung unterstützten und geförderten wissenschaftlichen Unternehmen bereitwillig ihre Kräfte weihen.

Man kann eigentlich nicht sagen, daß der Unterricht des weiblichen Geschlechts auf einer niederen Stufe steht, denn mit sehr wenigen Ausnahmen erhalten diese Unmündlichen gar keinen Unterricht. Gänzliche hoffnungslose Unwissenheit ist durchgängig in ganz Asien, mit Ausnahme der Völker des chinesischen Cultursystems, ihr Loos. Daß auch für den Unterricht der Kinder weiblichen Geschlechts gesorgt werden müsse, daran denken die Eltern nimmermehr; man schließt die Mädchen sogar von dem unangenehmen Hausunterrichte aus, den man zuweilen den Knaben erteilen läßt. Unter den Hindufrauen ist die abergläubische Meinung im Schwange, daß ein Mädchen, das schreiben und lesen gelernt hat, bald nach der Verheirathung Wittwe wird, was bekanntlich als das größte nur erdenkliche Unglück betrachtet wird. Dieser Aberglaube wirkt besonders unter den Verheiratheten seinen Spud, und die Männer schreiten wohlwollend nicht dagegen ein, denn man glaubt allgemein, und wohl nicht mit Unrecht, daß eine Kenntniß der Schrift den Frauen die Unterhaltung eines Liebesverhältnisses erleichtere. Deshalb werden die Mädchen nicht nur nicht zum Lernen angehalten, sondern wird mit großer Heftigkeit jede Neigung, die Elementarkenntnisse sich anzueignen, ihnen erstickt, dergestalt, daß das kleinste Mädchen, das in kindischer Spielerei die Schreibereien des Bruders nachahmt, einen Verweis erhält. Die Muhamedaner theilen alle diese Vorurtheile der Hindu gegen den Unterricht der Mädchen und sind übrigens auch meistens zu arm, als daß sie ihren Kindern eine bessere Erziehung geben lassen könnten, selbst wenn sie wollten. Man kann daher unbedingt die Behauptung aufstellen, daß die ganze weibliche Jugend im unterrichtsfähigen Alter von fünf bis vierzehn Jahren ohne die geringste Kenntniß im Lesen und Schreiben aufwächst. „Ausnahmen“, sagt Adam hinzu, „sind möglich, mir ist aber wenigstens keine bekannt geworden.“ Aber auch der männlichen Jugend wird dieser ungenügende, schlechte Unterricht nur höchst spärlich erteilt. In Burdwan, dem bestangebauten unter den von Adam bezeichneten Districten Bengalens, genossen bloß 16 Procent der schulpflichtigen Jugend den geringsten Unterricht; in Tirhut, dem ärmsten unter allen, gar nur 2½ Procent. Im Ganzen durchschnittlich nicht mehr als 7¼ Procent, so daß unter 100 Kindern 92½

im schulpflichtigen Alter ohne den geringsten Unterricht aufzuwachsen. Die nordwestlichen Provinzen Hindostans, mit einer Bevölkerung von 23 Millionen und 80,883 städtischen Weichbildern, haben bloß 7000 Schulen. Man wird nun leicht begreifen, daß da, wo solche entsetzliche Unwissenheit herrscht, auch die Armuth außerordentlich groß ist, daß die Industrie kränfelt, daß die Verbrechen überhand nehmen und die Regierung bei der Einführung neuer Geseze, wenn diese auch noch so heilsam sind und noch so sehr auf die Verbesserung des betrübenden Zustandes hinwirken, sich nicht auf das moralische Gewicht einer aufgeklärten, unterrichteten Genossenschaft vertrauensvoll stützen kann.

Die Erziehung des Muselmannes steht, gleichwie seine Litteratur, auf einer viel höheren Stufe als die des Hindu. Der Einfluß des classischen Alterthums erscheint allenthalben. Die Muselmänner Indiens überragen aber in dem Grade ihre Glaubensgenossen anderer Länder, in welchem die englische Regierung die aller islamitischen Staaten überragt in den verschiedenen Theilen der Erde. Man bedenke, daß unter ihnen kein Standesunterschied stattfindet. Jeder gibt seinem Sohn, wenn die Kräfte so weit reichen, die beste Erziehung. Die jungen Leute lernen, vermittelst des Griechischen und Lateinischen, Grammatik und Beredsamkeit, Philosophie und Geschichte. Sie haben überdies den Vortheil voraus, daß dieß die Sprachen sind, welcher sie in allen Verhältnissen des Lebens bedürfen. Sie sprechen mit großer Geläufigkeit von den Ansichten und Lehren des Sokrates und Aristoteles, des Plato und Hippokrates, des Galen und Avicenna oder, wie man sich dortigen Landes ausdrückt, des Schrat, Aristotalis, Aflaton, Bokrat, Dschalinus und Abu Ali ben Sina. Hierzu kommen die scharfsinnigen Schriften des Iman Muhammed Gasali und des großen Lehrers Rawneddin aus Tus; dann die Lehrgedichte des erleuchteten Sadi und eine Menge anderer Diwan, welche gleichwie die Erzeugnisse unserer Nationallitteraturen auf die Verbesserung und Erstarkung des Geistes wirken. Sie ist freilich, wie allenthalben, wo verdampfende Glaubensvorschriften der freien geistigen Entwicklung hemmend entgegengetreten, innerhalb einer engen Begrenzung eingeschlossen.

IV. Archiv des Schulrechts.

Dänemark.

Bekanntmachung, betreffend einen Unterrichtsplan und Bestimmungen über die Examina für die gelehrten Schulen in Dänemark.*

Seine Majestät der König hat unter dem 6. d. M. auf allerunterthänigste Vorstellung des Ministeriums allergnädigst geruhet, folgenden Unterrichtsplan und nachstehende Bestimmungen über die Examina für die gelehrten Schulen in Dänemark zu genehmigen.

§ 1. Die Bestimmung der gelehrten Schule ist, den ihr anvertrauten Schülern einen Unterricht zu erteilen, der zu einer wahren und gründlichen Bildung führt und zugleich sowohl durch Kenntniß als auch durch Entwicklung der Seelenkräfte auf die beste Weise zum akademischen Studium der Wissenschaften und des Faches, in welchem jeder Einzelne sich berufen fühlt, vorbereiten kann.

* Aus der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, VII. 10.

§ 2. Die Schule wird in sieben Classen eingetheilt, von denen die oberste, siebente, sechsjährig, alle übrigen einjährig sind, so daß ein vollständiger Schulcursus auf acht Jahre berechnet ist.

§ 3. Um in die erste oder unterste Classe aufgenommen werden zu können, wird erfordert:

1. daß der Schüler das zehnte Lebensjahr vollendet hat, oder daß nur wenige Monate daran fehlen, auch daß er geimpft ist, worüber die nöthigen Atteste beizubringen sind;

2. daß er fertig dänisch und lateinisch Gedrucktes oder Geschriebenes lesen, die dänische Sprache ohne bedeutende orthographische Fehler schreiben, zugleich die vier Species rechnen kann, auch zum mindesten einen kurzen Inbegriff der biblischen Geschichte sich angeeignet hat;

3. daß seine Sitten unverdorben sind. — Sofern aber Jemand in eine höhere Classe aufgenommen zu werden verlangt, ohne die niederen derselben Schule durchgemacht zu haben, so wird erfordert:

a. daß sein Alter nicht unter demjenigen ist, mit welchem der Schüler in die betreffende Classe würde hineingesetzt sein, wenn er mit dem vollendeten zehnten Jahre die unterste Schulclasse begonnen hätte, und daß er andererseits nicht so alt ist, um den ihm bevorstehenden Schulcursus bis zum vollendeten zwanzigsten Jahre nicht mehr vollenden zu können;

b. daß seine Kenntnisse nach derselben Prüfung, von welcher die Schule die Befreiung des eigenen Schülers in die Classe abhängig macht, in welche jener aufgenommen zu werden wünscht, genügend erfunden werden;

c. daß er ein Zeugniß über unverdorbenes Sitten und, sofern er vorher in einer anderen gelehrten Schule war, eines mitbringt, welches ihm bezeugt, daß er weder von dort fortgewiesen sei, noch auf unrühmliche Weise sie verlassen habe, noch ihm in dieselbe Classe aufzurücken verweigert sei, in welche er in der anderen Schule aufgenommen zu werden wünscht.

In die siebente Schulclasse können keine anderen Schüler aufgenommen werden, als die, welche die sechste Classe derselben Schule durchgemacht haben.

Befreiungen von den hier gegebenen Altersbestimmungen ertheilt das Unterrichtsministerium, wenn sie sich nur auf ein Jahr oder darunter erstrecken und wenn der betreffende Rector mit Rücksicht auf die Entwicklung und Fähigkeit des Interessenten ein Gesuch empfiehlt.

§ 4. Um die oben angegebene allgemeine Bestimmung der gelehrten Schule zu füllen, soll dieselbe, außer daß sie für die religiöse und sittliche Bildung des Schülers Sorge trägt, ihn auch sowohl zur Anschauung der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit und insonderheit der naturgemäßen Cultur des Alterthums, welche die Grundlage der neueren ausmacht, als auch zur Betrachtung der Geseze der Größen und des höheren Naturlebens hinführen; Beides soll ihn zur Vertrautheit mit seiner Muttersprache und deren Litteratur leiten und ihm den Zutritt zu einem weiteren Kreise der Bildung eröffnen.

In Folge dessen werden folgende Sprachen und Wissenschaften Gegenstände des Unterrichts:

1. Dänisch. Der Unterricht hierin wird durch sämtliche Schulclassen ertheilt und soll den Schüler sowohl dahin bringen, daß er in seiner Muttersprache fehlerfrei, annehmlich und mit Leichtigkeit sich ausdrückt, als auch ihn allmählig mit der Geschichte und dänischen Litteratur und den wichtigsten Werken der schönen Litteratur Dänemarks,

zu deren Verständniß das Nothwendige z. B. von der nordischen Götterlehre mitgetheilt wird, bekannt machen. In dem ganzen Sprachunterrichte muß die Muttersprache benutzt werden, die allgemeinen grammatischen Begriffe klar zu machen, auch müssen diese selbst nachgehend angewendet werden. In den höheren Classen dürfen die schriftlichen Uebungen in der Muttersprache den Zweck haben, das Vermögen zu selbständiger Darstellung im ganzen zu entwickeln.

2. Deutsch. Der Unterricht in dieser Sprache wird von den ersten Classen bis zum Austritt aus der sechsten ertheilt, in welcher er abgeschlossen wird und in der die Schüler eines Theils die Fertigkeit gewonnen haben, aus dem Deutschen zu übersetzen, ohne grobe Fehler sich schriftlich in der Sprache mit Benutzung des gewöhnlichsten Wortvorraths auszudrücken, anderen Theils mit dem Wesentlichsten der deutschen Literaturgeschichte bekannt gemacht sein müssen.

Da die deutsche die erste fremde Sprache ist, welche die Schüler lernen, so soll sie als Anlaß benutzt werden, so weit es deren Alter und Reife zuläßt, allmählig grammatische Vorstellungen hervorzurufen und auf eine Weise zu entwickeln, welche auch den nachmals eintretenden Sprachen zu Nutzen kommen kann.

3. Französisch, worin der Unterricht in der zweiten Classe beginnt und in der sechsten Classe abgeschlossen wird, muß so weit gelehrt werden, daß ein gewöhnlicher französischer Prosaischer ohne Schwierigkeit verstanden und übersetzt werden kann.

4. Latein. Der Unterricht hierin, welcher in der dritten Schulclasse beginnt und mit der siebenten abschließt, muß sich dasselbe Maß von Kenntnissen zum Ziel setzen, auf welches bisher beim Schulunterrichte in Verbindung mit der Prüfung im Latein bei dem sogenannten zweiten Examen hingearbeitet worden ist. Man muß also suchen, durch die Lectüre einer geeigneten Anzahl poetischer und prosaischer Autoren (deren kleinster Umfang nachmals § 11 angegeben ist) eine Bekanntschaft mit dem Besten der lateinischen Litteratur herbeizuführen und eine sichere Fertigkeit im Gebrauch der Sprache zu freier Anwendung hervorzurufen.

5. Griechisch, worin der Unterricht in der vierten Classe beginnt und in der siebenten abschließt, wird ungefähr in demselben Umfange als bisher und nach der Andeutung gelehrt, welche nachmals im § 11 bei den Bestimmungen des Pensums gegeben ist, das zum mindesten gelesen sein muß.

Mit dem Unterrichte im Latein und Griechischen muß in den höheren Classen die Mittheilung einer Uebersicht über das Wichtigste und Bedeutendste der alten Litteratur, so wie der Verfassung der alten Welt und der Zustände beider Völker, ebenso der Mythologie verbunden werden, wozu neben der Lectüre der Autoren gedruckte kurze Lehrbücher nach gehöriger Auswahl benutzt werden. Wo und soweit dazu Gelegenheit ist, wird zugleich auf die Entwicklung der bildenden Künste bei den Griechen hingewiesen.

6. Hebräisch. Da diese Sprache in den Kreis der Lehrfächer nicht gehört, von denen angenommen wird, daß sie die nothwendigen allgemeinen Bildungsmittel ausmachen, so wird der Unterricht nur dem angeboten, der ihn verlangt. Dieser Unterricht wird nur in der siebenten Schulclasse ertheilt, und die Schüler werden bis zu dem Maße des Wissens geführt, welches für nöthig zum Beginn des theologischen Studiums erachtet wird. Kein Aequivalent für das Hebräische darf von demjenigen verlangt werden, der hierin nicht Unterricht auf der Schule genommen hat.

7. Religion. Der Unterricht hierin geht theils auf biblische Geschichte aus, welche in der sechsten Classe abschließt, theils auf die Lehren der christlichen Religion, deren Unterricht durch alle Classen ertheilt wird, zuerst nach einem kürzeren Lehrbuch, dann

in einer ausführlicheren und, so weit es das Alter und die Reife der Schüler zuläßt, wissenschaftlichen Behandlung; auch müssen die Religionslehrer es sich angelegen sein lassen, den Schülern eine lebendige Erkenntniß der Wahrheiten der christlichen Religion beizubringen und diese für das Gemüth fruchtbar zu machen.

Mit dem Religionsunterrichte verbindet sich das Bibellesen, in der obersten Classe die Lectüre des neuen Testaments in der Ursprache.

Von den Schülern, welche zur evangelisch-lutherischen Kirche nicht gehören, nehmen an dem Religionsunterrichte die reformirten Bekenntnisse Theil, außer wenn sie selber oder ihre Eltern und Vormünder eine solche Theilnahme nicht wünschen sollten. Der Rector ist berechtigt, darauf zu achten, daß die Schüler, welche sich am Religionsunterrichte auf der Schule nicht betheiligen, außer der Schule einen nach des Orts Belegenheit sorgfältigen religiösen und moralischen Unterricht erhalten.

8. Geschichte. Hierin wird durch sämtliche Classen unterrichtet, und die Schüler müssen, ohne mit einer zu großen Menge von Einzelheiten an Namen, Jahreszahlen u. s. w., besonders in den mehr untergeordneten Partieen der Geschichte überladen zu werden, zur Erwerbung einer anschaulichen Kenntniß und eines sicheren Ueberblicks über die Begebenheiten der alten und neuen Weltgeschichte, mit Einsicht in deren wechselseitige Verbindung und in ihren Zusammenhang geführt werden; auch muß, je nachdem der Unterricht fortschreitet, eine stets mehr umfassende Rücksicht auf die Cultur-Entwicklung und den inneren Zustand der Völker genommen werden.

Daß die vaterländische Geschichte nach einem etwas ausführlicheren Plane gelehrt werde, versteht sich von selbst.

9. Die Geographie wird mit der sechsten Classe abgeschlossen. Die politische Geographie wird in Verbindung gesetzt mit einer Darstellung der natürlichen Verhältnisse.

10. Arithmetik. Der Unterricht hierin, welcher durch sämtliche Classen geht, umfaßt auch die Gleichungen des ersten und zweiten Grades, Algebra und die Logarithmen.

11. Geometrie. Der Unterricht hierin, der in gleicher Weise durch die ganze Schule geht und vorbereitet wird durch das geometrische Zeichnen, umfaßt, außer der allgemeinen ebenen Geometrie, auch die Stereometrie und ebene Trigonometrie, wozu eine kurze Uebersicht sowohl über das Wichtigste der Astronomie in einem solchen Umfange zugefügt wird, daß sie ohne schwierigen Calcul und ohne Detail eine deutliche Anschauung von dem Verhältniß der Himmelskörper, von den Gesetzen ihrer Bewegungen und von der Art, diese Gesetze zu erkennen, gibt, als auch zugleich über die Hauptgesetze der mathematischen Geographie.

12. Naturlehre. Der Unterricht hierin, welcher in die siebente Classe gelegt wird, umfaßt die Elemente der mechanischen und chemischen Physik in sich aufnehmen und ist sowohl auf eine strenge, namentlich mathematische Entwicklung, als vielmehr auf eine klare und lebendige Anschauung der durch Experimente dargestellten Haupterscheinungen und Gesetze und deren Zusammenhang berechnet.

13. Naturgeschichte. Dieses Lehrfach, das von der ersten bis zur sechsten Classe gelehrt wird, muß minder ausgehen auf eine Darstellung der Geschlechter und Arten, als auf eine detaillierte Beschreibung, als auf eine Anschauung vom Wesen der Mineralien, Pflanzen und Thiere, und von den charakteristischen Entwicklungsformen der Hauptgruppen, verdeutlicht an den Geschlechtern und Arten als an Beispielen und veranschaulicht durch die Kenntniß der wichtigsten inländischen Mineralien, Pflanzen und Thiere.

Außer diesen 13 Lehrfächern soll den Schülern in den Schulen auch Gelegenheit und Anleitung gegeben werden, sich zu üben im

14. Schreiben,

15. Zeichnen, daß jedoch nicht auf Kunstfertigkeit, sondern allein darauf ausgehen darf, dem Auge oder der Hand Sicherheit zu geben,

16. Gymnastik und

17. Gesang.

§ 5. Der Unterricht in den im vorigen Paragraphen genannten Sprachen und Wissenschaften muß solchergestalt vertheilt werden und durch alle Classen, in denen sie gelehrt werden, fortschreiten, daß das in jedem Lehrgegenstande vorgeschriebene Maß erreicht werden kann, ohne die Schüler auf irgend einer Stufe zu überbürden; auch muß deswegen absonderlich in den Fächern, welche auf Grund ihrer Beschaffenheit am zeitigsten eintreten, darauf hingearbeitet werden, gleich im Anfange einen solchen Grund zu legen und eine so große Kenntnißmasse und Fertigkeit bei der reichlicher zugemessenen Zeit anzubauen, daß nachmals zum Vortheil der neuen, theilweise große Anstrengung erfordernden Fächer die alten eingeschränkt werden können. Ueber die näheren, hieraus folgenden Bestimmungen, so wie über die Lehrbücher, welche gebraucht, und über die Autoren, welche in jeder Schule gelesen werden sollen, werden die Rectoren bei Einsendung der Lehrpläne für jedes Jahr die nöthigen Vorschläge der Billigung des Unterrichtsministeriums vorlegen.

§ 6. Die Vertheilung der wöchentlichen Schulstunden auf die verschiedenen Fächer wird für jedes Jahr nach einer Stundentabelle bestimmt werden, welche zur Billigung des Ministeriums eingesendet wird; hier kann als allgemeine Regel festgesetzt werden, daß die wöchentliche Schulzeit für sämtliche Disciplinen und Uebungen, nur Gymnastik ausgenommen, für jeden Schüler höchstens eine Anzahl von 36 Stunden umfassen muß, welche Grenze unter keinen Umständen überschritten werden darf, wozu es vielmehr Gegenstand für die Bestrebungen der Schule sein muß, besonders in der obersten Classe, unter Einschränkung dieser wöchentlichen Stundenzahl, den Schülern einige größere Zeit zu freieren häuslichen Arbeiten zu lassen.

§ 7. Das Schuljahr nimmt seinen Anfang am 23. August und schließt den 22. August.

§ 8. Der Schulunterricht darf im Laufe des Schuljahrs nur durch die gesetzlich bestimmten Ferien unterbrochen werden. Diese sind:

- a. Weihnachtsferien vom 24. December bis 6. Januar, beide eingerechnet, so daß der Unterricht wieder beginnt den 7. Januar, oder wenn dieser auf einen Sonnabend oder Sonntag fällt, an dem darauf folgenden Montag;
- b. Osterferien vom Mittwoch vor Gründonnerstag bis zum darauf folgenden Dienstag, beide eingerechnet;
- c. Pfingstferien von Sonnabend vor Pfingsten bis zum darauf folgenden Dienstag, beide eingerechnet;
- d. Sommerferien oder Hauptferien vom 23. Juli bis zum 22. August oder dem letzten Monat des Schuljahrs;
- e. folgende kleine Ferien: Nachmittag vor dem großen Vortag, Sanct-Johannistag, der erste Krammarktstag in der Stadt, in welcher sich die Schule befindet; endlich kann auch der Rector ein Mal jeden Monat einen halben Tag Ferien geben, das muß in der Wahl der Tage gewechselt werden.

§ 9. In jedem Schuljahr werden zwei Schülexamina abgehalten, nämlich:

- a. ein Halbjahrsexamen, ungefähr in der Mitte des Schuljahrs, in dem Umfang

und nach der Weise, welche der Rector in Ueberlegung mit den Lehrern als die zweckmäßigste erkennt, sich von den Fortschritten der Schüler zu überzeugen und eine regelmäßige Wiederholung zu befördern;

b. ein Hauptexamen, welches im Juli unmittelbar vor den Sommerferien vorgenommen wird und öffentlich ist. Bei diesem Examen bleibt zu beobachten:

1. Es wird zu demselben wie bisher durch ein Schulprogramm eingeladen.

2. Es wird in den sämtlichen Fächern examinirt, in denen in jeder Classe Unterricht erteilt wird. Bei der Examination in jedem Lehrfach müssen außer dem examinirenden Lehrer zwei Censoren gegenwärtig sein, von denen der eine ein anderer Lehrer der Schule ist, der andere aber ein vom Rector eingeladenes, des Faches kundiger, wissenschaftlicher Mann von außerhalb der Schule sein kann; Mitglieder des Ephorats und Unterrichtsinspectoren an den gelehrten Schulen nehmen Theil an den Censuren, wenn sie anwesend sind und es wünschen.

3. Niemand kann an der Censur über die Prüfung in irgend einem Fache in einer Classe Theil nehmen, wenn er nicht dem ganzen Examen in demselben vom Anfang bis zum Schluß beigewohnt hat.

4. Sobald die Examination zu Ende ist, erteilt ein jeder Censor, der examinirende Lehrer eingeschlossen, einen von den im § 15 bestimmten sechs dänischen Charakteren, und aus diesen verschiedenen Charakteren der Censoren wird demnach ein Specialcharakter für das ganze Fach ermittelt.

5. Nach dem Ausfall des Hauptexamens in Verbindung mit dem Fleiß und dem Verhalten des Schülers in der Classe bestimmt dann der Rector nach Berathung mit den betreffenden Lehrern, wie weit der Schüler zur Versetzung in die höhere Classe für das nächste Schuljahr für reif angesehen werden kann.

Dieß gilt auch vom Aufrücken von der sechsten in die siebente Classe, wobei jedoch die näheren Bestimmungen zu beachten sind, welche sich hierüber im § 13 vorgeschrieben finden.

§ 10. An die Stelle der bisher vorgeschriebenen Entlassung von der Schule und nachmalig folgenden *examen artium* bei der Universität tritt ein bei der Schule selbst abgehaltenes Abgangsexamen, welches solchergestalt eingerichtet werden soll, daß es sich nicht auf eine bloße Kenntnißprüfung beschränke, sondern zugleich eine Prüfung sei, aus der, so weit solches überhaupt bei einem Examen möglich ist, erkannt werde, welche allgemeine wissenschaftliche Bildung und Reife der Candidat während des zurückgelegten Schulcursums erworben und erlangt hat.

§ 11. Gegenstände für das Abgangsexamen sind die in § 4 genannten dreizehn Unterrichtsgegenstände, in welchen folgende Prüfungen stattfinden:

1. Im Dänischen ist die Prüfung nur schriftlich und soll in einer Ausarbeitung über ein aufgegebenes Thema bestehen, welches innerhalb des Kreises von Vorstellungen und Kenntnissen liegt, die man nach dem vorausgegangenen Unterrichte bei dem Schüler heraussetzen kann; auch darf bei Beurtheilung der Probearbeit nicht auf irgend eine Kenntnißmasse in einem oder dem andern Fache gesehen werden, sondern auf die Fähigkeit des Candidaten zum Selbstdenken und auf die Fertigkeit, auf klare und correcte Darstellung.

2. Im Deutschen wird eine doppelte Probe abgelegt, nämlich:

- a. schriftlich an einem leichten deutschen Stil (Exercitium), und
- b. mündlich an der Uebersetzung von Stellen aus zwei nicht gelesenen deutschen Autoren, einem prosaischen und einem poetischen.

3. Französisch ist nur Gegenstand mündlicher Prüfung, welche in einer Uebersetzung von zwei Stellen französischer noch nicht geleseener Autoren besteht.

4. Im Latein wird eine doppelte Probe abgelegt:

- a. schriftlich an einem Stil von passendem Umfang und einer Uebersetzung aus dem Lateinischen ins Dänische (Version), beides ohne das Verikon zu gebrauchen;
- b. mündlich wird der Candidat geprüft theils in dem, was statarisch gelesen ist und was mindestens so viel umfassen muß, als ungefähr entspricht:
 von prosaischen Schriftstellern: Cicero de Officiis, hundert Capiteln seiner Reden und vier Büchern des Livius;
 von Dichtern: Horaz's Briefen und zwei Büchern seiner Oden und den Büchern von Virgil's Aeneis,

so jedoch, daß, wenn andere Autoren als die hier genannten, gewählt werden, diese zu den besseren und nicht allzu leichten gehören müssen; theils durch eine Uebersetzung und Erklärung leichter Stellen eines noch nicht gelesenen Autors. Mit der mündlichen Examination wird zugleich eine passende Prüfung in der Kenntniß der lateinischen Litteratur und in den römischen Antiquitäten entweder nach Anleitung der vorgelegten Stellen oder in besonderen Fragen verbunden.

5. Im Griechischen wird nur eine mündliche Prüfung angestellt in dem gelezenen Pensum von Poesie oder von historischen, didaktischen und oratorischen Autoren, wie Herodot, Thucydides, Xenophon, Plato und Demosthenes, was zum mindesten einen Umfang haben muß, der da entspricht:

von prosaischen Autoren: einem Buch des Herodot, zwei Büchern von Xenoph. Anab. und drei Büchern seiner sokratischen Denkwürdigkeiten;

von Dichtern: vier Büchern des Homer und einer Tragödie, doch so, daß an der Stelle einer ganzen Tragödie etwas mehr von Homer und eine anthologische Auswahl anderer poetischen Stücke gelesen werden kann.

In eine Verbindung mit dieser Prüfung treten gerade so wie im Latein Fragen, welche die Hauptpuncte der griechischen Litteraturgeschichte und der übrigen griechischen Cultur berühren.

6. Die Prüfung im Hebräischen beschränkt sich auf Grammatik und Uebersetzung des in der Schule Gelesenen, was zum mindesten vierzig Capitel der Genesis und ein Pensum ausmachen muß, welches fünfzehn Psalmen entspricht.

7. Die Prüfung in der Religion, welche nur mündlich ist, erstreckt sich über das in der Schule Durchgenommene, doch wird die biblische Geschichte als besonderer Gegenstand der Examination nicht genommen; aus dem neuen Testament muß griechisch gelesen sein und wird bei der Prüfung vorgelegt eines der großen Evangelien oder des Evangelium Marci in Verbindung mit einigen Briefen.

8. Geschichte und

9. Geographie sind nur Gegenstände mündlicher Prüfung.

10. In der Arithmetik ist die Prüfung doppelt, nämlich: theils schriftlich durch Beantwortung einer vorgelegten Aufgabe, theils mündlich.

11. In den geometrischen Disciplinen wird gleicher Weise theils eine Aufgabe mit schriftlicher Beantwortung gegeben, theils eine mündliche Prüfung angestellt, bei welcher zugleich mitgenommen wird, was in der Schule von Astronomie und mathematischer Geographie vorgetragen worden ist. Die mathematische Prüfung muß der Art eingerichtet werden, daß man erkennen kann, wie weit der für dieses Fach minder Begabte der sich den letzten und schwersten Abschnitt des ganzen Pensums nicht hat aneignen können, doch Kenntniß und Sicherheit in den übrigen Abschnitten gewonnen hat; auch

uß er, wenn dieß der Fall ist, die Prüfung bestehen können, wenn auch mit einem was geringeren Charakter.

12. In Naturlehre und

13. in Naturgeschichte wird nur ein mündliches Examen angestellt.

§ 12. Das ganze Abgangsexamen wird auf zwei Prüfungen vertheilt, von welchen die ste oder der erste Theil des Abgangsexamens beim Austritt aus der sechsten Classe der Schule in den vier Fächern abgehalten wird, welche nach § 4 in dieser Classe abgeschlossen werden, nämlich in Deutsch, Französisch, Geographie und Naturgeschichte; die letzte Prüfung oder des Abgangsexamens zweiter Theil findet beim Austritt aus der siebenten Classe der Schule statt in den übrigen dem Abschluß in dieser Classe vorbehaltenen Lehrfächern, nämlich im Dänischen, Lateinischen, Griechischen, Hebräischen, in Religion, Geschichte, Arithmetik, in den geometrischen Disciplinen und in der Naturlehre.

§ 13. Jeder Schüler, welcher ein Jahr in der sechsten oder zwei Jahre in der ebenen Classe zugebracht hat, ist berechtigt, sich resp. dem ersten oder zweiten Theil des Abgangsexamens zu stellen, ohne daß ihm die Schule dieß versagen kann. Der ste Theil des Abgangsexamens wird zugleich für den betreffenden Schüler als ein Bestandtheil des Hauptexamens der sechsten Classe für dasselbe Jahr angesehen, so daß dieser in demselben Fache nicht zwei Mal examinirt wird. Wird ein solcher Schüler nach dem Ausfall des ganzen Hauptexamens von der Schule nicht für reif befunden, die siebente Classe aufzurücken, so nimmt er ferner an dem gesammten Unterricht der sechsten Classe ganz so Theil wie die übrigen Schüler derselben; auch muß er das nächste Jahr sich wiederum der Prüfung unterziehen. Verläßt er dagegen die Schule, so wird er angesehen, als hätte er sich fortan durch Privatunterricht vorzubereiten, so wird er angesehen, als hätte er mit den von ihm erreichten Charakteren die erste Abtheilung des Abgangsexamens bestanden; auch hat er als Privatist nur der zweiten Abtheilung des Abgangsexamens sich zu unterziehen. Die Schüler der siebenten Classe, welche sich der zweiten Abtheilung des Abgangsexamens stellen, nehmen an dem Hauptexamen desselben Jahres keinen Theil.

§ 14. Das Abgangsexamen wird abgehalten in dem letzten Monat des Schuljahres an den Tagen, welche, was das schriftliche betrifft, für alle Schulen gemeinschaftlich, und was das mündliche betrifft, für jede Schule besonders von dem Unterrichtsministerium in jedem Jahre festgesetzt werden. Es wird abgehalten von den eigenen Lehrern der Schule im Verein mit dem oder den Männern der Wissenschaft, welche Theilnahme daran berufen sein mögen, namentlich dem Unterrichtsinspector für gelehrten Schulen, wenn ein solcher ernannt ist, in Uebereinstimmung mit seiner Instruction. Folgende Regeln sind hiebei zu beachten:

1. Die schriftlichen Aufgaben werden den Schulen zugestellt vom Ministerium, welches sich dieselben vom Unterrichtsinspector oder von andern dazu geeigneten Männern vorschlagen läßt.

2. Die Aufsicht bei den schriftlichen Arbeiten wird von einem der Lehrer der Schule geführt, welcher vom Rector hiezu erwählt wird und nicht Lehrer in dem Fache sein darf, aus dem die Aufgabe genommen ist.

3. Bei dem mündlichen Examen in jedem Fache sind, außer einem Examinator, Censoren eingesetzt entweder zwei von den Lehrern der Schule, welche der Rector zu auswählt, oder ein Lehrer und der Unterrichtsinspector oder ein anderer hiezu ordneter Mann, von welchen zwei Censoren der eine die Stellen der Autoren und wissenschaftlichen Gegenstände aufgibt, in denen examinirt werden soll; im übrigen nehmen die Censoren am Examen keinen Theil.

4. Dieselben, welche an dem mündlichen Examen und an der Censur darüber in einem Fache Theil nehmen, beurtheilen auch die dazu gehörige schriftliche Probearbeit. Ebenso wird auch die schriftliche Ausarbeitung in der Muttersprache von drei Censoren beurtheilt, von denen der eine Lehrer des Dänischen in der siebenten Classe ist.

§ 15. Für die Prüfungen in jedweden Fache beim Abgangsexamen wird ein Specialcharakter gegeben, aus welchem ein Hauptcharakter gewonnen wird. Hierüber werden folgende Regeln festgesetzt:

1. Die Specialcharaktere sind sechs: Ausgezeichnet gut, recht gut, gut, ziemlich gut, mittelmäßig, schlecht.

2. Die drei Censoren, welche eine schriftliche oder mündliche Prüfung beurtheilen, geben jeder für sich einen der oben genannten sechs Charaktere, aus welchen der Charakteren darnach in den Fächern, in welchen nur eine Probe abgelegt wird, ein gesammter Specialcharakter für diese ausgezogen wird; aber in den Fächern, in welchen beides, eine schriftliche und mündliche Probe abgelegt wird, wird auf dieselbe Weise ein Charakter für jede dieser Prüfungen ausgesprochen, welche zwei Charaktere, so weit sie das Latein angeht, als zwei Specialcharaktere getrennt gehalten werden, aber in Betreff der übrigen Fächer zu einem Specialcharakter für das ganze Fach zusammengezogen werden.

3. Es würden solchergestalt für sämtliche dreizehn Examinationsfächer sich vierzehn Specialcharaktere ergeben; aber da der Charakter für das Hebräische nicht in den Hauptcharakter mit eingerechnet werden soll, so wird das, was der Candidat im Hebräischen geleistet hat oder nicht, von den dreizehn Specialcharaktern ausgeschlossen. Hauptcharaktere sind drei und werden bezeichnet mit: erster, zweiter, dritter Charakter zum ersten Charakter kann der Zusatz gefügt werden: Mit Auszeichnung.

4. Das Verhältniß zwischen den Specialcharakteren rücksichtlich des Hauptcharakters wird der Art bestimmt, daß zwei Charaktere eines höheren Grades und ein Charakter, welcher zwei Grad niedriger steht, gleich drei Charakteren des dazwischenliegenden Grades gerechnet werden, so daß zwei ausgezeichnet gut und ein gut gleich drei recht gut sind und so fort. In Uebereinstimmung mit diesem Verhältniß werden diesen Charakteren folgende Zahlenwerthe beigelegt:

Ausgezeichnet gut gleich	8.
Recht gut	7.
Gut	5.
Ziemlich gut	1.
Mittelmäßig	— 7.
Schlecht	— 23.

5. Der Hauptcharakter wird bestimmt nach den zusammengerechneten Zahlenwerthen der Specialcharaktere folgendermaßen:

Zum ersten Charakter mit Auszeichnung wird mindestens erfordert ein Zahlenwerth von 7 ausgezeichnet gut und 6 recht gut.

Zum ersten Charakter 7 recht gut " 6 gut.

" zweiten " 7 gut " 6 ziemlich gut.

" dritten " 5 gut " 8 ziemlich gut.

Bei einem Specialcharakter minderen Werthes als der letztgenannte wird angenommen, der Betreffende habe das Examen nicht bestanden.

6. Für einen Schüler, der in Folge von § 4, 7. am Religionsunterricht auf der Schule nicht Theil genommen hat und für den demnach die Examination und der Charakter in der Religion beim Abgangsexamen fortfällt, so daß nur zwölf Specialcharaktere bleiben, wird erfordert zur Auszeichnung ein Werth von 7 ausgezeichnet gut und 5 recht gut, zum ersten Charakter ein Werth von 7 recht gut und 5 gut, zum zweiten Charakter von 7 gut und 5 ziemlich gut, zum dritten Charakter von 5 gut und 7 ziemlich gut.

§ 16. Sowohl für den ersten als zweiten Theil des Abgangsexamens muß ein eigenes dazu autorisiertes Protokoll geführt werden. Nach der Beendigung des Examens sendet der Rector dem Ministerium einen aus dem Protokoll ausgezogenen Bericht über den Ausfall des Examens, begleitet von sämtlichen schriftlichen Arbeiten, ein. Die Bemerkungen, zu denen der Unterrichtsinspector oder andere vom Ministerium zugewiesene Männer der Wissenschaft Anlaß fanden, werden besonders eingesendet.

§ 17. Nach abgehaltenem Examen wird Jedem, der dasselbe bestanden hat, ein

dänisch geschriebenes Zeugniß, welches nach dem dazu vorgeschriebenen Formular abgefaßt wird, zugefertigt.

§ 18. In den Schulen, in welchen der provisorische Unterrichtsplan vom 25. Juli 1845 bereits entweder ganz oder doch so weit, daß eine siebente Classe errichtet ist, in Ausführung gebracht ist, wird für die Schüler, welche bereits in die sechste Classe aufgerückt sind, der Unterricht zu Ende gebracht und die Abgangsprüfung abgehalten in Uebereinstimmung mit jenem Plane, wogegen für den, welcher nach dem Hauptexamen im Jahr 1850 in die sechste Classe versetzt wird, der Unterricht daselbst auf einen einjährigen Cursus mit einem nachfolgenden zweijährigen in der siebenten Classe, und auf ein Abgangsexamen nach der hier vorgeschriebenen Form berechnet wird, dessen erste Abtheilung also für den, der regelmäßig die Classe durchmacht, 1851 und die zweite Abtheilung 1853 eintreffen wird.

In Betreff der übrigen Schulen, in welchen der Unterricht bisher nur in den niederen und mittleren Classen nach jenem Plan eingerichtet worden ist, wird der Unterricht der Schüler, welche nun in der sechsten Classe sind, so weit zu Ende gebracht, daß sie nach einem zweijährigen Cursus zu dem bisher bestehenden Examen artium an der Universität entlassen werden können, wogegen die Schüler, welche 1850 nach dem Hauptexamen in die sechste Classe versetzt werden, vorbereitet werden, sich dem hier vorgeschriebenen Abgangsexamen an der Schule nach einem einjährigen Cursus in der sechsten und einem zweijährigen in der siebenten Classe zu unterziehen. Die übrigen Einrichtungen, welche bei dem Uebergang an einer oder der andern Schule in einem jeden Fache für nothwendig erfunden werden mögen, ist das Ministerium für das Kirchen- und Unterrichtswesen bemüht anzuordnen, ebenso auch die Veranstaltungen zu treffen, welche dadurch veranlaßt werden können, daß in der sechsten und siebenten Classe zwei Generationen von Schülern zusammentreffen, welche nicht ganz nach demselben Plane vorbereitet sind.

Welches hiermit zur Nachricht für alle Betreffende bekannt gemacht wird.

Den 13. Mai 1850.

Das Ministerium für das Kirchen- und Unterrichtswesen.

(L. S.) J. N. Madvig.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Dr. L. Bergmann, das Buch der Arbeit. I. Wanderungen durch die Werkstätten des Gewerbleißes u. Des illustr. gold. Kinderbuchs V. Theil. Mit 80 Abbild. Leipzig, Spamer. 182 S.

L. Thomas, das Buch der Wunder. I. Wanderungen durch die Ruinen der Vorzeit u. die Riesenwerke der Gegenwart u. Des illustr. gold. Kinderbuchs VI. Theil. Mit 85 Abbild. Leipzig, Spamer. 192 S.

Dr. A. B. Reichenbach, das Buch der Thierwelt. I. Denkwürdige Erzählungen aus der Lebensweise, den Sitten u. Gewohnheiten der Thiere. Des illustr. gold. Kinderb. '11. Theil. Mit 120 Abbild. Leipzig, Spamer. 166 S.

J. Hoffmann, Aus allen Zonen. Erzählungen f. d. reisere Jugend. Mit 4 Stahlst. Breslau, Trewendt. 116 S.

Derf., Weltgegenden. Erzählungen f. d. reisere Jugend. Mit 4 Stahlst. Breslau, Trewendt. 171 S.

Derf., die letzte Nacht. Erzähl. f. d. Jugend. Mit 1 Stahlst. Ebd. 130 S. 1/2 Sgr.

H. Baron, Freundschaft u. Rache. Erzähl. f. d. Jugend. Mit 4 Stahlst. Ebd. 31 S. 7 1/2 Sgr.

Derf., das Christfest in der Familie Frommhold. Eine Weihnachtsgesch. für Jung u. Alt. Mit 4 Stahlst. Ebd. 114 S. 7 1/2 Sgr.

C. I. Dr. J. B. Schirm, Vorst. einer Handelsschule in Wiesbaden, Anleit. im prakt. Erlernen d. franz. Sprache. Wiesbaden, Kreidel. 150 S. 10 Rgr.

G. Dieckhoff, L. am G. in Paderborn, Elementarb. f. d. deutschen Sprachunterricht. in anal. Meth., mit vielen Uebungsstücken u. Lesebuch. 2. Aufl. Münster, Heijßing. 176 S. 6 1/4 Sgr.

Derf., Leitf. f. d. deutschen Sprachunterricht. in anal. Meth. f. Schüler in untern l. höh. Lehranst. 3. Aufl. Münster, Heijßing. 156 S. 7 1/2 Sgr.

Dr. Keller, Dir. der Handelssch. in Gotha, Handbuch der engl. Sprache. 2. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. 280 S.

C. H. Theod. Bergk, Poetae lyrici Graeci Ed. alt. auct. et emend. Lipsiae, Reichenbach. 70 Bogen.

Dr. J. Siebelis, Gymnasiall. in Hildburghausen, P. Ovidii Nas. Metamorphoses. Auswahl für Schulen mit Anm. u. mythol.-geogr. Register. 1. Buch 1—IX u. die Einleit. enth. Leipzig, Teubner. 203 S.

Dr. Nauck, Dir. des G. in Königsberg in d. N., Des Q. Horatius Flaccus Oden u. Epoden. Für den Schulgebrauch erklärt. Leipzig, Teubner. 225 S.

Dr. G. H. v. Schubert, Spiegel der Natur. Lesebuch zur Belehrung u. Unterhaltung. 2. neu überarbeitete u. verb. Aufl. Erlangen, Palm. 473 S.

C. Oltrogge, deutsches Lesebuch. Neue Auswahl mit besond. Berücksichtig. der neuesten deutschen Schriftsteller u. Dichter. 1. Theil. Hannover, Hahn. 488 S. 20 Sgr.

G. Dieckhoff, L. am G. in Paderborn, Samml. v. leichten Musterstücken deutscher Prosa u. Poesie. 2. verm. Aufl. Münster, Theissing. 221 S. 7½ Sgr.

Dr. Fr. Lübker, Dir. des G. in Parchim, Realexikon des classischen Alterthums für Gymnasien. (Vollständ. in 4 Abtheil.) 1. Abth. Leipzig, Teubner. 224 S. 24 Rgr.

T. Rodowicz, Direct. de l'école réelle de Rawicz, Essai d'une histoire de la littérature française composée d'extraits des plus ingénieux critiques modernes. Deux parties. 1re partie; compr. les développ. successifs de la litt. franç., jusqu'à la fin du 17e siècle. Rawicz, Frank. 179 S.

C. III. Dr. Staße, L. am G. in Rinteln, Erzählungen a. d. mittl. u. neuern Geschichte in biogr. Form. 1. Gesch. des Mittelalters. Oldenburg, Stalling. 234 S.

K. Schwarz, Dir. des G. in Fulda, Handbuch f. d. biogr. Geschichtsunterricht. 2. Theil. Mittl. u. neuere Gesch. 3. verb. Aufl. Leipzig, Fleischer. 241 S. 1 Thlr.

C. VI. Dr. C. Schöpffer, Biblioth. des Wissenswürdigen f. d. Gebildeten des weibl. Geschlechts. 1. Lehrbuch der Pöpsel. Braunschweig, Ramdohr. 397 S.

Schmiz, das Geheimniß der Farben. Einfache Erklärung der Ursache ihrer Verschiedenheit u. der mit den Farben verwandten Erscheinungen nebst e. Uebersicht der Naturkunde. 3. verm. Aufl. Köln, Verlag des Verf. 112 S.

C. VII. Dr. W. Schwaab, L. a. d. höh. Gewerbsch. in Cassel, die erste Stufe des naturgeschichtl. Unterrichts. Leitf. f. Bürgersch. u. die unt. Cl. der G. u. Realsch. 4. Aufl. Cassel, Luchhardt.

Dr. Gies, Oberl. am G. zu Fulda, Flora f. Schulen. Zum Gebr. beim botan. Unterr. in Deutschl. u. der Schweiz u. zum Selbstbestimmen der Pflanzen. 2. verb. Aufl. Leipzig, Fleischer.

Dr. Jngerölen, Dir. des G. in Rolding, Kurzgefaßtes Lehrb. der Geogr. f. d. untern Cl. der h. Lehranst. u. f. Bürgersch. Schleswig, Reddermayer. 167 S.

H. Maurer, L. am G. in Osnabrück, Kurze Uebersicht der Geogr. f. Volkssch. u. Vorbereitungsklassen. Münster, Theissing. 76 S. 5 Sgr.

Derf., Leitf. f. d. Unterr. in der Geogr. 2. verm. Aufl. Münster, Theissing. 272 S. 17½ Sgr.

D. II. Ullrich, L. am Waisenb. in Cassel, der Sprachunterricht in der Volksschule. Beitrag zur Löf. der Aufg., das Sprechen, Lesen u. Schreiben in organ. Verbind. zu lehren. 1. Lief. 150 S. 12 Sgr. Cassel, Luchhardt.

D. III. Grünfeld, L. a. d. Domsch. in Schleswig, Rechenbuch für Mittel- u. Obercl. der Volkssch. 1. Theil. 180 u. 39 S. 40 Rbf.

E. (Hägele) Zuchtthausgeschichten von einem ehemaligen Züchtling. Mit Vorw. von Dr. Alban Stolz, Prof. a. d. Univ. Freiburg. Münster, Theissing. 1. Bd. 413 S. 2. Bd. 360 S. 1 Rthlr. 26 Sgr.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Stettin, 28. Febr. Die Abnahme der Zahl der Theologie Studirenden ist bekanntlich seit Jahren stetig fortgeschritten. Diese That-
sache trifft nicht Preußen allein. In Mecklenburg-Schwerin z. B., wo die Zahl der
Candidaten des Predigtamtes 1841 noch die Höhe von 193 erreichte, zählt der Staats-
kalender für 1854 nur noch deren 28 auf. Diesen Nothstand zu vermindern, sollen
provinzielle Stipendienstiftungen begründet werden, aus welchen jungen Leuten, die
Beruf und Neigung zum theologischen Studium zu erkennen geben, die ihnen hierzu
erfordernden Mittel gewährt werden können. Die Anregung ist von Elberfeld ausgegangen,
wo sich bereits ein Comité gebildet hat, bei welchem ansehnliche Beiträge schon unter-
zeichnet sind. In Pommern ist gleichfalls ein Aufruf zu diesem Zweck erlassen und
die Bildung eines Comites bevor. Es wird übrigens, wie die „Zeit“ vernimmt,
auch vom Oberkirchenrath bei der Revision der Vorschriften über das Collectenwesen
auf diesen Zweck, mit Hülfe der Kirchencollecten das theologische Studium zu fördern,
Blick genommen werden.

Ob diese äußerlichen Hülsen wesentlich sein werden, scheint uns mehr als zweifel-
haft, wenn wir erwägen, daß es keineswegs bloß die evangelische Kirche ist, die da
in Gefahr ist, daß die Predigt in ihr selten werden könnte, sondern daß ein eben so
großer Mangel an katholischen Theologie Studirenden vorhanden ist, während doch der
katholischen Kirche Stiftungen wie die oben verheißenen und noch viel reichere und
weiter greifende zu Diensten sind.

Wenn nun noch dazu kommt der Nothruf der Schulen um theologisch gebildete
Lehrer*, wird es da nicht Zeit, über die Phrase, als seien die Schulen nur Producte,
nicht Factoren des Lebens, hinauszukommen? Oder soll die Kirche nur loßen für die
schlechte Zeit durch die immer günstiger werdenden Ausichten auf Versorgung und frühes
Verdienen? Gewiß werden die nicht ihre rechten Diener zu werden verheißten, welche in ihr
nur sich selber dienen wollen. Werden die Schulen nicht alles Ernstes in sich auch eine
Ursache des Uebels suchen müssen? Wir haben in der Revue das, was noth thut und
was auch hier allein helfen kann, nach bestem Wissen und Verstehen dargelegt; doch
lassen wir es hier wohl kurz noch einmal aussprechen, daß die Herrschaft der Kirche

* Es studiren weniger Theologie als sonst, die Kirche braucht mehr Candidaten
als sonst; wird da das Rescript vom 10. Aug. 1853 der Schule Theologen als Lehrer
entzogen? Vgl. Päd. Rev. XXXIV, 277 ff.

über die Schule, die Ertheilung des Religionsunterrichtes durch Geistliche, die Bestallung besonderer Religionslehrer, die Prüfungen in Religionskenntnissen u. nicht die Mittel sind, welche wir indicirt finden. Die Schuld der Schule liegt wesentlich in dem Cultus der Intelligenz. Das Bildungsideal der heutigen Zeit, dem auch in den Schulen bewußt oder unbewußt im griechischen wie im Religionsunterrichte nachgestrebt wird, liegt zu weit ab von dem Wege, welcher zu religiösem Sinn und kirchlichem Leben führt. Aber die Corrective lassen sich in der Schule anbringen, ohne daß man die Glieder, welche bisher ihren Dienst nicht recht oder nicht mit der rechten Frucht gethan haben, abschneidet und ihren Organismus zerstört. Uebrigens verweisen wir hier auf III, E. dieses Festes, wo in einem Berichte einer Privatanstalt, zwar nicht ausdrücklich, aber doch in der That dieselbe Frage weiter erörtert ist.

— Die allgemeine deutsche Lehrerversammlung will in diesem Jahre bekanntlich in Pyrmont vom 7—9. Juni tagen. Die Tagesordnung umfaßt folgende Gegenstände: 1. Nach welchem Plane müssen die allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen arbeiten, um erfreuliche Ergebnisse ihrer Thätigkeit zu erzielen? 2. Der deutsche Sprachunterricht. 3. Die zweckmäßigste Lehrform für den Religionsunterricht. 4. Collective Thätigkeit der Lehrerconferenzen. 5. Die Schulstatistik. 6. Die öffentlichen Schulpfprüfungen. 7. Zusammenhang zwischen Schule und Haus. 8. Unterricht in der Geschichte in der Volksschule. 9. Gesangunterricht. 10. Das Turnen. 11. Hebung des geistigen und sittlichen Zustandes des Volkes durch die Lehrer außer der Schule.

Den preussischen Lehrern ist die Theilnahme an der Versammlung durch folgendes Rescript untersagt:

Nach Mittheilungen öffentlicher Blätter soll in diesem Jahre wiederum eine allgemeine deutsche Lehrerversammlung stattfinden.

Auf früheren derartigen Versammlungen und namentlich auf der letzten, die im vorigen Jahre abgehalten worden, hat sich in Besprechung pädagogischer Fragen und in der Auffassung des Lehrerberufes eine verderbliche Richtung kundgegeben, welche dem Gedeihen der Schule auf das bestimmteste widerspricht.

Je erfreulicher es ist, daß in richtiger Würdigung jener Versammlungen Mitglieder des preussischen Lehrerstandes sich schon bisher nur in sehr vereinzelten Ausnahmen an ihnen betheiligt haben, um so mehr ist es nothwendig, daß, nachdem in der Person der Wortführer und in der Auffassung des Gegenstandes der Charakter der Versammlungen noch klarer hervorgetreten ist, der preussische Lehrerstand sich gänzlich von ihnen fern hält und somit Zeugniß von der ihm inwohnenden ernsten und gesunden Richtung ablegt.

Ich veranlasse deshalb die königliche Regierung, den Lehrern Ihres Ressorts meine bestimmte Erwartung auszusprechen, daß sich keiner derselben an den sogenannten deutschen Lehrerversammlungen betheiligen werde. Zuwiderhandlungen, wenn sie wider Erwarten vorkommen sollten, würden im Wege des Disciplinarverfahrens streng zu rügen sein.

Berlin, den 1. Februar 1854.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- u. Medicinalangelegenheiten.
von Raumer.

— Der Staatshaushalts-Etat für dieses Jahr wird an einmaligen und außerordentlichen Ausgaben für das Cultusministerium unter anderem beantragen: zur Fortsetzung des Ausbaues der constantinischen Basilica zu Trier 20,000 Thlr., zur Fortsetzung des Dombaues in Köln 50,000 Thlr., zur Fortsetzung des Neubaus der zweiten katholischen Kirche in Berlin 10,000 Thlr., zur Bestreitung des Mehrbedarfes

für die Einrichtung des Klosters Marienthal zur Demeritenanstalt für die Erzbischofe 6000 Thlr., zur Unterstützung der Gymnasiallehrer 10,000 Thlr., zu Neubauten von Gymnasialgebäuden 36,489 Thlr., zur Deckung der Mehrkosten der Einrichtung des Schlosses in Köpenick zum Schullehrerseminar 2056 Thlr., zum Neubau von Localien für die Schullehrerseminarien zu Münsterburg und Steinau 30,000 Thlr., zur Unterstützung der Elementarlehrer 40,000 Thlr., zur Unterstützung armer Künstler und Literaten 1000 Thlr., zur Fortsetzung des Baues des neuen Museums und seiner künstlerischen Decoration 50,000 Thlr., zur Unterhaltung und Verpflegung der Typhuskranken in Oberschlesien die vierte Rate mit 60,000 Thlr. (bis Ende des Jahres 1853 und von den überhaupt bewilligten 600,000 Thlrn. im Ganzen 239,234 Thlr. 21 Sgr. 10 Pf. angewiesen), Zuschuß zum Patronatsbaufond, zur Erfüllung der rechtlichen Verpflichtungen desselben, 100,000 Thlr.

— Die Staatsregierung wird von den Kammern in dem Staatshaushalts-Etat die Genehmigung für die Summe von 13,147 Thlr. 15 Sgr. zur Verbesserung der Lehrerbefoldungen in den Regierungsbezirken Posen, Bromberg, Stettin, Köslin, Stettin, Münster, Minden, Koblenz, Düsseldorf und Aachen verlangen, und motivirt diese Forderung in folgender Weise: „Der Antrag auf Bewilligung dieser Summe ründet sich auf folgende Thatfachen. Es ist anzuerkennen, daß eine nicht geringe Anzahl von Elementarschulstellen unter den seit ihrer Gründung veränderten Umständen ihren Inhabern kein ausreichendes Einkommen gewährt. Die den gegenwärtigen Verhältnissen und Bedürfnissen entsprechende Verbesserung derselben ist längere Zeit hindurch in der Erwartung aufgeschoben worden, daß dem Unterrichtswesen überhaupt eine neue gesetzliche Regulirung bevorstehe. Für die hier in Rede stehende Angelegenheit ist sich indessen bei näherer Erwägung eine neue Gesetzgebung als nicht erforderlich ergebend; vielmehr bietet ein Zurückgehen auf die wegen Unterhaltung der Elementarschulen bestehenden gesetzlichen Bestimmungen ausreichenden Anhalt, die Verbesserung der Lehrerbefoldungen, wo solche erforderlich ist, in ausreichendem Maße herbeizuführen. Von diesem Gesichtspunkte aus ist die Circularverfügung vom 6. März 1852 erlassen worden. Dieselbe ordnet eine neue Regulirung aller derjenigen Lehrerbefoldungen an, welche nach dem Ermeßsen der Provinzialregierungen als ausreichend nicht angesehen werden können. Wegen der Aufbringung des erforderlichen Mehrbedarfs ist überall zunächst auf die zur Unterhaltung der Schulen eigentlich Verpflichteten zurückzugehen. Ist wenn deren Unvermögen hierzu nach festgesetzten Normen überzeugend nachgewiesen ist, sind Anträge auf Gewährung von Zuschüssen aus allgemeinen Staatsfonds zulässig. Eigentümliche Localverhältnisse und Schwierigkeiten haben es verhindert, daß alle Regierungen bis zur Mitte des Jahres 1853 schon gleichmäßig mit dem Regulirungsschritt vorgeschritten waren. Die bis dahin in dem Bereich von sechszehn Regierungen begonnenen Regulirungen haben seitens der Verpflichteten für Elementarschulen und für Befoldung ihrer Lehrer ein Mehr von 27,082 Thlr. 22 Sgr. 3 Pf., ungerchnet die nicht in den Etat veranschlagten neu bewilligten Naturalleistungen, aufgebracht. Zu gleichem Zwecke sind aber zur Ergänzung des von den Verpflichteten nicht aufzubringenden Mehrbedarfs Zuschüsse zu dem aufgeführten Betrage beauftragt. Diese Zuschüsse sind nach gewissenhafter und sorgfältiger Prüfung bemessen und bedarf der Antrag auf ihre Gewährung keiner weiteren Rechtfertigung als des Hinweises auf ihre Bestimmung und auf die Leistungsfähigkeit der betreffenden Betheiligten, denen ein geordnetes Schulwesen zu helfen im Interesse des Staates liegt.“

(Pr. Corr.)

Berlin. Verhandlung in der ersten Kammer (1. Febr., 11. Sitzung) über die Abänderung der Ablosung von Lasten an Kirchen und Schulen.

Nach Genehmigung des Protocolls und einigen statistischen Mittheilungen des Präsidenten erstattet

Abg. v. Below den Bericht der Agrarcommission über die vorläufige Verordnung vom 13. Juni 1853 wegen Sistrirung der Verwandlungen der den Kirchen, Pfarren, Küstereien und Schulen zustehenden Reallasten in Geldrenten.

Die Commission beantragt: die Kammer wolle 1. der Sistrirungsverordnung vom 13. Juni 1853 ihre Zustimmung erteilen und 2. den Antrag stellen: Eine königliche Staatsregierung wolle durch möglichst baldige Vorlage eines Gesetzesentwurfs Kirchen, Pfarren, Küstereien, Schulen und milde Stiftungen gegen die Härten einer Ablösung und Rentificirung der Reallasten nach dem Gesetz vom 2. März 1850 sicher stellen.

Abg. Frhr. v. Vincke: Ich kann mich nicht dem Antrage der Commission anschließen, überhaupt nicht den ganzen Gang, den die Regierung in dieser Angelegenheit angenommen hat, billigen, weder in moralischer, noch politischer, noch juristischer Hinsicht. Ich kann es nicht billigen und halte es für gefährlich für die Kirche selbst, wenn Verpflichtete gegen diese härter behandelt werden sollen als andere Verpflichtete und kann nicht zugeben, daß die Kirche größere Rechte haben soll in ihrem Privateigenthum als jeder Andere. Daß die Regierung ein von den Kammern gegebenes Gesetz ohne Weiteres sistirt, kann ich um so weniger gutheißen, als ich einerseits das Bedürfniß und die Lage der Kirche gar nicht für so dringend erkenne, andererseits aber glaube, daß solche Sistrirungen immer nur einen schlimmen Eindruck auf das Rechtgefühl des Landes machen müssen.

Abg. Pulvermacher: Ich finde, daß es sehr dringend nöthig war, daß die weitere Ausführung des Gesetzes von 1850 sistirt wurde und der Kirche und Schulen und den milden Stiftungen günstigere Bedingungen gesichert werden. Aus meiner amtlichen Stellung habe ich wahrgenommen, daß die Lieferung des Zinsgetreides für die Kirche immer aus dem schlechtesten besteht. Das Interesse und Recht derselben muß daher mehr geschützt werden. Ich empfehle den Commissionalantrag.

Abg. Dr. Brüggemann: Ich glaube nicht, daß es sich heute um das Material der Frage, ob Ablösung oder nicht, hier handelt, die bei der Vorlage des Gesetzes in Sprache kommen wird. Aus dem ganzen Gange der Sache scheint mir aber die Notwendigkeit für den Erlaß des Sistrirungsgesetzes hervorzugehen. Bereits durch das Gesetz vom 2. März 1850 war ein Gesetz in Aussicht gestellt, das die Härten möglichst ausgleichen sollte. Es lagen jedoch so viele Schwierigkeiten in dieser Frage vor, daß der Erlaß sich verzögerte. Nachdem in voriger Session die Sistrirungsvorlage zwar in die Kammer eingebracht, aber in der zweiten Kammer noch nicht beendet war, hätten, darauf aufmerksam gemacht, die Verpflichteten zum Nachtheil der Kirchen u. d. in der nächsten Session betrieben. Um also die Wirkung des in Aussicht gestellten Gesetzes nicht zu vereiteln, war die Regierung genöthigt, mit der Sistrirungsverordnung vorzugehen. Ob das in Aussicht stehende Gesetz die Ablösung ganz untersagen wird oder nicht, sind meiner Ansicht nach Fragen, die eben bei dem Gesetz selbst zur Sprache kommen. Dagegen wird sicher die Regierung die Vorlage des Gesetzes so viel beschleunigen als es möglich ist.

Minister v. Raumer: Die beiden letzten Herren Redner haben bereits vollständig die Gründe angeführt, welche die Regierung zur vorläufigen Verordnung bestimmten. Indes hat auch der Herr Abg. Frhr. v. Vincke selbst darauf aufmerksam gemacht, daß Fälle vorhanden sind, in denen eine bessere Wahrung des Interesses und der Rechte der Kirchen und milden Stiftungen nöthig erscheint. Obgleich dieß nicht Gegenstand der jetzigen Frage ist, muß ich doch aussprechen, daß ich allerdings glaube, daß die

künftige Gesetzgebung für Kirchen und Schulen auf weitere Begünstigungen einzugehen sich nicht wird enthalten können. Die Regierung stimmt in den Wunsch der möglichsten Beschleunigung der Gesetzesvorlage ein, und kann ich nur mittheilen, daß die Vorarbeiten sich in einem Stadium befinden, das die baldige Vorlage möglich macht.

Abg. Frhr. v. Vincke: Ich habe nur gesagt, daß es wünschenswerth wäre, Veränderungen in dem Gesetz vom 2. März 1850 zu machen.

Abg. v. Below (als Berichterstatter): Der Herr Abg. v. Vincke hat das lebhafteste und warme Interesse für Kirche und Schule in dem Commissionsbericht als eine poetische Diatribe bezeichnet. — Ich wünsche dagegen, daß in unserer materiellen Zeit diese Poesie für Kirche und Schule eine überall und weithin durchgreifende wäre. Ihre Commission, meine Herren, hat sich in keinen Poesieen ergangen, sondern sie hat die realen, hier einschlagenden Zustände wohlbedacht ins Auge gefaßt, — sie hat sich auch nicht der Kunst hingeeben, als wenn das materielle, irdische Eigenthum der Kirche eine äußere besondere Heiligkeit besäße, sie hat sich der Anschauung zugewendet, wie das Christenthum unabhängig ist von irdischen Gütern, Dotationen und Fonds, allein sie hat wohl in Betracht gezogen, daß die Kirche im christlichen Staat eine Trägerin ist der ewigen geoffenbarten Wahrheiten, die sie in Lehre und Bekenntniß fortzupflanzen hat von Geschlecht zu Geschlecht. — Diese ihre Stellung und Aufgabe ist allerdings eine gerechtfertigte und hervorragende, die zu wahren und zu schützen, besonders in unserer Zeit eine Aufgabe der Gesetzgebung und eine besondere Pflicht dieses hohen Hauses ist. — Es gab allerdings Zeiten, wo in mittelalterlicher Fehde fast alles Eigenthum unsicher war und wo doch die schwache Frauenhand einer Aebtissin stark genug war, das Eigenthum der Kirche zu schützen. Leider ist dieses früher so hoch gehaltene und gesicherte Eigenthum später das Object vielseitiger Bereicherung geworden, und in Betracht dieses Umstandes und der gemachten Erfahrungen hat dieses Haus und die conservative Partei gerade in unsern Tagen vorzugsweise die Aufgabe, hier ihren Schutz dem gefährdeten Recht und Besiß zuzuwenden. Sie, die Kirche, hat, indem sie öffentliche Interessen von hoher Bedeutung trägt, allerdings noch besondere Rechte, sie hat auch gleichsam die Rechte von Minorennen, die sich selbst nicht schützen können, weil kein unmittelbarer Hüter mit freier Disposition, sondern nur Nutznießer vorhanden sind. Der Herr Abg. Vincke hat die Säkularisationsverordnung ferner als ein Odium bezeichnet, welches Kirche und Schule träfe. Bei wem erregt denn die Rentificirung Haß? Möglicherweise bei denen, die sich dabei bereichern wollen! — Im Gegentheil, wenn ein bestehendes gutes Recht aufrecht erhalten wird, so wird das eine Stärkung des Rechtes selbst und damit unserer Verhältnisse sein und erregt nicht Haß, sondern findet Anerkennung. Es mir nicht minder auffällig gewesen, daß der geehrte Abgeordnete, der eine so große parlamentarische Uebung hat, in seiner Rede sich selbst widersprochen hat. Er hat gesagt, man sei nicht dazu berechtigt, einen Unterschied zu machen zwischen Kirchen- und Privateigenthum, und hat doch dann selbst später wiederum zugestanden, wie die Kirche ganz anderer Lage sei der Rentificirung gegenüber, als der Privateigenthümer, da die Kirche nicht frei verfügen könne über die ihr zugewiesenen Renten. — Auf eine glatte Widerlegung in Beurtheilung der Verschiedenheit der Abgaben an Kirche und Schule glaube ich hier nicht näher eingehen zu dürfen, weil diese Betrachtungen außer den Bereich unserer Discussion liegen. — Ich ersuche hiermit nochmals, die Commissionträge anzunehmen.

Abg. Frhr. v. Vincke (thatsächlich): Ich habe nicht das lebhafteste Interesse, das in dem Berichte ausprägt, als poetische Diatribe bezeichnet, sondern nur gesagt, die Schilderung der Lage, in welcher Kirche und Schule sich befinden sollen, mit poetischer Uebertreibung erscheine.

Präsident: Wir schreiten zur Abstimmung. Ich lasse zuerst die Eisirungsordnung verlesen und ersuche diejenigen, welche die nachträgliche Zustimmung zu derselben ertheilen wollen, sich zu erheben.

Dies geschieht mit großer Majorität.

Abg. v. Meding: Ich spreche dem Herrn Minister der geistlichen Angelegenheiten meinen Dank für die Zusicherung aus, daß die Gesetzesvorlage möglichst beschleunigt werden soll, halte es aber doch für zweckmäßig, daß auch die Kammer dem zweiten Antrage der Commission beistimmt, damit die Vorlage noch in dieser Session erfolge. Ich halte den Erlaß eines Gesetzes um so dringender nöthig, als vielfach obwaltende Verhältnisse den Interessen der Kirchen und Schulen immer mehr schaden, je länger die Eisirung fortbauert.

Minister v. Raumer: Ich kann nur wiederholen, daß die Regierung den ernststen Willen hat, die Sache bald möglichst zu erledigen, und wird der Herr Abg. v. Meding wohl selbst nicht eine bestimmte Zusicherung verlangt haben wollen, daß die Vorlage unter allen Umständen noch in dieser Session erfolgen muß. Die Erfahrungen auf diesem Gebiete sind so reichhaltig und mehren sich so, daß der im vorigen Jahre vorgelegte Gesetzesentwurf, der sich damals der Zustimmung der theilnehmendsten Freunde der Kirche erfreute, die Grundlage zu einem neuen ausgedehnteren hat werden müssen.

Der Commissionsantrag ad 2 wird gleichfalls mit großer Majorität angenommen.

R. P. 3.

Treptow a. R. Der hiesigen Realschule ist die Befähigung zur Ertheilung annehmbarer Zeugnisse für die Candidaten des Baufaches zuerkannt.

Oldenburg. Landtagssitzung. 25. Januar. Auf der Tagesordnung stand zunächst der Bericht des Ausschusses über den Entwurf eines Gesetzes betreffend die Erhebung der zu Oldenburg bestehenden höheren Bürger- und Vorschule zu einer Staatsanstalt. Wir bemerken in Betreff dieses Gegenstandes zunächst Folgendes. Während das Staatsgrundgesetz zur Förderung der Errichtung von höheren Bürgerschulen den Gemeinden angemessene Zuschüsse aus der Staatskasse verheißt, enthält dasselbe weiter den Vorbehalt, daß es gesetzlicher Bestimmung überlassen bleiben solle, ob und inwiefern Realgymnasien zu Staatsanstalten erhoben werden sollen. Letzterer Vorbehalt war bei Revision des Staatsgrundgesetzes im Hinblick auf die zu Oldenburg bestehende städtische sogenannte höhere Bürgerschule gemacht worden, in welcher Beziehung damals ein Antrag der Stadt vorlag, daß dieselbe, da sie ihrer Natur nach ein Realgymnasium sei, auch vom Staate übernommen werde. Diese damals aufgetauchte Frage sollte jetzt durch ein Specialgesetz entschieden werden, begründet auf vorausgegangene Verhandlungen und Vereinbarungen mit der Stadt, nach welchen diese Städtische Schule mit allen dazu gehörigen Baulichkeiten, Utensilien und Fonds an den Staat abtreten und zugleich einen besonderen jährlichen Beitrag von 500 Thlrn. zahlen sollte. Im Ausschußberichte über diesen Gegenstand waren zwei verschiedene Ansichten vertreten. Die Majorität desselben (Bödel, Grone, Luerßen) hatte für ein Verschieben der Frage sich ausgesprochen und den Antrag gestellt: die Verathung des vorgelegten Gesetzesentwurfes abzulehnen. Dieser Antrag gründete wesentlich sich darauf, daß nach dem gegenwärtigen Stande des höheren Unterrichts es sich empfehle, nicht irgend welche Specialbestimmung zu treffen, vielmehr das allgemein organisirende Gesetz, das Schulgesetz, vorausgehen und darnach die Bestimmungen über das Einzelne eintreten zu lassen, damit man einer allgemeinen Schulorganisation nicht vorgreife, damit nicht eine unangehörte Bevorzugung des einen Orts vor dem andern statfinde und nicht falsche Ansprüche und Hoffnungen aufgestellt würden. Das längst gewünschte Schulgesetz wurde

öffentlich bald vorgelegt werden, und dann könne auch die Frage entschieden werden, ob dem Bedürfnisse des Staats und der Stadt Oldenburg etwa in einer andern Weise zweckmäßig genügt werden könne, als dadurch, daß jetzt die hiesige Bürgerschule zu einer Staatsanstalt gemacht würde.

Die Minorität (Beder, v. Wedderkop) suchte die entgegengesetzte Ansicht in Uebereinstimmung mit dem Antrage der Staatsregierung zu begründen. Die vorliegende Frage sei bei der Revision des Staatsgrundgesetzes der Specialgesetzgebung vorbehalten, und dieß auch zweckmäßig, weil sie nur unter sorgfamer Beachtung der concreten Verhältnisse ihre Lösung finden könne. Im Schulgesetze lasse sie sich nach allgemeinen Principien nicht entscheiden. Die Sache sei jetzt durch vorausgegangene jahrelange Verhandlungen genugsam geprüft und liege mit allen Specialitäten vollständig vorbereitet vor, so daß sich recht wohl eine Entscheidung und zwar für den Regierungsantrag offen lasse. Denn die hiesige Schulanstalt sei längst über den einer Gemeinde zugehörigen Kreis hinausgegangen, sei unverkennbar ein wahres Realgymnasium, und man müsse der Stadt Dank wissen, daß sie ihre Anstalt unter so äußerst günstigen Bedingungen und mit großen Opfern dem Staate anbiete, der durch die Annahme eine Förderung der Gerechtigkeit erfülle und den sog. nicht gelehrten Studien eine Schuld abtrage.

Nach einer kurzen Discussion, bei welcher der Minister v. Rössing den Standpunkt der Regierung weiter darlegte, die Abgeordneten Klävermann und Beder die Ansichten der Minorität, und die Abgeordneten Vargmann und Böckel die der Majorität vertheidigten, ward der obige Majoritätsantrag in namentlicher Abstimmung mit 27 gegen 16 Stimmen angenommen.

Baden. Weinheim. (Prämien für elementaren landwirthschaftlichen Unterricht.) Ende Januar. Die landwirthschaftliche Kreisstelle unter der Präsidenschaft des Frhrn. v. Bado hat schon seit einigen Jahren Prämien an diejenigen Schullehrer vertheilt, welche in ihrer Schule einen elementaren landwirthschaftlichen Unterricht gaben. Neuerdings hat die Regierung zu diesem Zwecke 500 fl. angewiesen. Die Prüfungen zur Vertheilung der Prämien folgen den Anmeldungen der theilhaftigen am Pfingsten. Daß die Verbreitung richtiger agronomischer Grundsätze am besten durch die dem Bauer nahestehenden Schullehrer geschehe, hat sich, namentlich an einigen Orten des badischen Odenwalds, in dem unbezweifelten Einfluß dieses Unterrichts auf die Verbesserung der Bauernwirthschaft gezeigt. Könnte man nur die Jugend, welche im Badischen täglich nur drei Stunden die Schule besucht, in der übrigen, oft in Nichtsthun verbrachten Zeit, einem Erziehungsengang durch Arbeit, bei dem die Verbindung zur Arbeit methodisch gesteigert würde, unterwerfen! Wären die Rettungshäuser, was sie sein können, hätten sie landwirthschaftlich gebildete Leute an der Spitze ihrer Verwaltung, so würden sie das beste Beispiel eines geordneten Lehrgangs durch Arbeit, einer Bildung zur Wirtschaftlichkeit liefern können. Leider aber entsprechen die ökonomischen Verhältnisse der Rettungshäuser durchschnittlich den Verwaltungsansätzen unserer rationellen Landwirthe nicht, können also auch nicht, was Völkert so nachrühmt, ein geeignetes Mittel zur Zerstörung des Pauperismus werden. Denn ist ein Beispiel zugleich einer religiös-sittlichen und einer praktisch intellectuellen Bildung zur Arbeit zu geben, müßten sie ihren Lehrgang durch Arbeit, die gehabtten Verluste und erlittenen Verluste — mit einem Worte: eine Geistiges und Leibliches umfassende Buchhaltung darlegen können. Und dazu gehörten sehr befähigte Vorsteher und Hausväter der Anstalten. Alle Rettungshäuser, das Weinheimer nicht allein, haben ein schlimmes Jahr gehabt und stecken zum Theil in Schulden. Es wäre interes-

sant, zu wissen, wie viel in diesem Jahr in den Rettungsanstalten verschiedener Länder der Unterhalt eines Zöglings ausmacht. A. 3.

E. Personalchronik.

Preußen. Dr. P. Girard, Prof. in Marburg, zum ord. Professor der Mineralogie in Halle.

Dr. Saalschütz, Privatdoc. an der Univ. Königsberg, zum Prof.

Dr. Rothe, Prof. u. Univ.-Pred. in Bonn, die nachgesuchte Entlassung erteilt.

Krißinger, prov. Dir., zum Director des ev. Sem. in Droßig.

Dr. Liebold, Contr. am Domgymn. in Naumburg, zum Dir. des G. in Hamm.

A. Krüger, Oberl. am G. in Bromberg, zum Dir. der Realsch. in Fraustadt.

Dr. Buchmann, Oberl. an der Realsch. in Brandenburg, zum ord. L. an der städt. Gewerbsch. in Berlin; Dr. J. Hanstein, o. L. dieser Anstalt, zum Oberl.

Sachse, Hülfsöl., zum o. L. an der Realsch. in Kretoschin.

Kloßowski, zum 2. o. L. am G. in Trezemeszno.

Schumacher, zum o. L. am Sem. in Brühl.

Wichert, Oberl. am G. in Conig, zum Prof.; Vindenblatt und Zieg zu o. L.; Heppner, Cand., zum Hülfsöl. das.

Faber, Cand., zum Oberl. am G. in Lauban.

Dr. Rymaszkiewicz, o. L., zum Oberl. am M.-G. in Posen.

Dr. Grünhagen, Cand., zum o. L. am F.-G. in Breslau.

Förstemann, Cand., Dr. Kost, Hülfsöl., zu ord. L. am G. in Salzweide; Schumann, Cand., zum Hülfsöl.

Molinowski, o. L. am G. in Trezemeszno, zum Oberl.

Vellmann, Sup., zum Schulrath in Breslau.

Hasse, Sup., zum Schulrath in Danzig.

Dr. Wanstrop, Cadettenlehrer, zum Schulrath in Stralsund.

F. Nekrolog.

Georg Friedrich Grotefend's am 15. Dec. in Hannover erfolgten Tod haben wir bereits gemeldet. Er war eine europäische Berühmtheit und im Auslande selbst bekannter als daheim. Geboren zu Münden 1775, in Jlefeld und Göttingen zum Gelehrten ausgebildet und hier zuerst thätig, wirkte er von 1803 bis 1821 als Director und Professor in Frankfurt a. M. und von 1821 bis 1849 als Director des Museums in Hannover. Durch seine zahlreichen Aufsätze und Bücher auf dem Felde der Philologie hat er sich einen kleinen Ruf, durch seine paläographischen und archäologischen Forschungen über Persopolis, Babylon und Ninive einen bleibenden Nachruhm mit Lassen, Layard und Rawlinson erworben. Er war Mitglied der Akademien von Berlin, Paris und Dublin, der Göttinger Societät der Wissenschaften, der Gesellschaft der nordischen Alterthumsforscher in Kopenhagen u. s. w. Im Jahre 1802 begann er zuerst die Entzifferung der persopolitanischen Keilschrift durch Lesung der Namen Xerxes und Darius, und brach dadurch die Bahn, auf der Lassen, Burneuf und Rawlinson ihm folgten. Wir sind in diesen Tagen von neuem auf diese Thätigkeit des schätzenswerthen, ausdauernden Forschers aufmerksam gemacht worden durch seine letzte, kurz vor seinem Tode erschienene Schrift: „Erläuterung einer Inschrift des letzten assyrisch-babylonischen Königs aus Nimrud, mit drei anderen Zugaben und einer Steinbrusttafel“ (Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung). Die drei Abschnitte über „die Zeitschrift“

der assyrischen und babylonischen Könige nach den Keilschriften des brittischen Museums“, über den „Ursprung der Keilschrift mit dem Rechnen darin“, und über „Erfindung der morgenländischen Currentschrift“, sind auch für den Laien in diesem Fache nicht ohne Interesse und Nutzen zu lesen. Auch Grotefend's Forschungen über phrygische und lydische Sprache, so wie seine Untersuchungen über die Geographie, Geschichte und Sprachen Altitaliens sind bemerkenswerth. Der Dabingesehiedene war als Lehrer wie als Mensch seines gemüthlichen heiteren Wesens wegen in Hannover wie in Frankfurt von seinen zahlreichen Schülern geehrt und geliebt. (R. 3.)

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Statistische Uebersicht über die österreichischen Gymnasien.

Die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien von Seidl, Bonih, Mozart“ bringt auch für das Jahr 1852/53 im Decemberheft 1853 eine statistische Uebersicht über die österreichischen Gymnasien, und weiß in deren Einleitung uns ihnen vielfach lehrreiche Resultate zu gewinnen. Aus den Bemerkungen über den Inhalt der Tabellen theilen wir folgendes mit:

1. Betrachten wir zunächst die Gymnasien selbst nach denjenigen Unterschieden, welche für eine statistische Uebersicht sich geltend machen, so bieten sich hierfür hauptsächlich vier Gesichtspunkte dar, der confessionelle Charakter der einzelnen, die Zahl der Klassen, die Mittel der Erhaltung, endlich die Verschiedenheit der Rechte.

Was den confessionellen Charakter anbetrifft, so gilt es als Grundsatz, daß jedes Gymnasium einen bestimmten confessionellen Charakter habe. Wie bei weitem die Mehrzahl der Bevölkerung der römisch-katholischen Kirche angehört, so tragen auch sie bei weitem meisten Gymnasien diesen Charakter; die davon unterschiedenen Fälle finden sich namentlich in Ungarn und Siebenbürgen vor.

Im Betreff des Umfanges der Gymnasien war es vor der gegenwärtig geltenden Einrichtung als Regel zu betrachten, daß ein vollständiges Gymnasium sechs Classen von je einjährigem Cursus, also sechs Jahrescurse, enthielt, an deren Beendigung sich dann die beiden sogenannten philosophischen Obligatorcurse anschlossen, als Mittelglied zwischen dem Gymnasium und den Facultätsstudien der Universität. Durch die neue Organisation des Gymnasialwesens sind, wie es schon als Nothwendigkeit erkannt war, die beiden Obligatorcurse mit dem Gymnasium, welchem sie nach Zweck und Charakter dem Unterrichtes doch wesentlich zugehörten, auch äußerlich vereinigt; es haben daher vollständige Gymnasien nunmehr einen achtjährigen Cursus, und nur aus der achten Classe der Gymnasien wird durch Ablegung der Maturitätsprüfung die Berechtigung zum Eintritt in Facultätsstudien erreicht. Daneben bestehen, besonders mit Rücksicht auf das Bedürfniß kleinerer Orte, Unterghymnasien von vier Jahresclassen, deren Schüler also, wenn sie nach Absolvierung dieser vier Classen sich nicht dem praktischen Leben widmen, sondern die Gymnasialstudien weiter zu verfolgen beabsichtigen, dann an ein anderes vollständiges Gymnasium überzugehen haben. Der innere Zusammenhang der gegenwärtigen Unterrichtseinrichtung, welche nur nach der vierten Classe einen allseitigen Abschluß zeigt, bringt es nothwendig mit sich, daß nur diese beiden Abtheilungen des Umfanges als zulässig erscheinen können, vollständige Gymnasien von sechs Classen und Unterghymnasien von vier Classen. Eine vollständige Durchführung der gegenwärtigen Organisation wird also zur Folge haben müssen, daß alle sechs- und achtclassigen Gymnasien der früheren Einrichtung entweder auf acht Classen vervollständigt

oder auf vier Classen beschränkt werden. Eine Umgestaltung dieser Art, welche einerseits von genauer Einsicht in die Bedürfnisse der einzelnen Ortschaften und Gegenden bedingt ist, anderseits in vielen Fällen die Herbeischaffung größerer Geldmittel, zahlreichere Lehrkräfte u. s. w. erfordert, kann und darf, wenn sie innere Garantie des Bestandes haben soll, nur allmählig zur Ausführung kommen. Daraus erklärt sich, daß auch jetzt noch manche Gymnasien bestehen, deren Classenzahl nicht mit der gegenwärtigen Organisation übereinstimmt, sondern ihren Ursprung aus der vormaligen Einrichtung bekundet. Das Verhältniß der Anzahl solcher Gymnasien zu denen von der jetzt regelmäßigen Classenzahl — acht oder vier Classen — kann daher selbst als ein äußeres Zeichen dafür gelten, inwieweit in den einzelnen Kronländern die neue Organisation bereits verwirklicht ist.

Die Unterhaltungskosten der einzelnen Gymnasien werden theils aus öffentlichen Fonds, theils von Gemeinden, theils von geistlichen Corporationen, theils endlich von Privaten bestritten. Für Lombardo-Venetien stellen sich diese Unterschiede mit besonderer Bestimmtheit heraus; sie sind in der Tabelle selbst angegeben und die Gymnasien hiernach als Staatsgymnasien, oder Communalgymnasien, oder bischöfliche Gymnasien (welche zum Theil aus Staatsmitteln unterstützt werden), oder Privatgymnasien bezeichnet. Für die evangelischen Gymnasien Ungarns und Siebenbürgens ist im Allgemeinen vorauszusetzen, daß sie aus den Mitteln der confessionellen Gemeinden, theils einzelner Ortschaften, theils ganzer Districte, erhalten werden. Im Uebrigen sind die Verhältnisse mannigfaltiger; eine nicht geringe Zahl von Gymnasien wird vollständig aus den Mitteln bestimmter geistlicher Orden unterhalten; für manche Gymnasien gibt zu dem, was aus den Mitteln einer Gemeinde oder einer geistlichen Corporation geleistet wird, der Staat den zur Ergänzung nothwendigen Zuschuß (so ist z. B. seit 11. Sept. 1850 für das evangelische Gymnasium in Teschen derjenige Zuschuß, welcher früher durch Beiträge aller evangelischen Gemeinden Oesterreichs beigeschafft wurde, vom Staate übernommen worden, ähnliches ist neuerdings für das gr. u. Gymnasium in Belenyes geschehen); für einige Gymnasien hat im Verlaufe der letzten Jahre der Staat die Bestreitung der sämtlichen Kosten übernommen (z. B. für das akademische Gymnasium in Wien, für die Gymnasien in Preßburg, Leutschau, Kaschau, das katholische in Hermannstadt); bei einzelnen Anstalten sind diese finanziellen Verhältnisse noch der Gegenstand weiterer Verhandlungen. Die Mannigfaltigkeit dieser Verhältnisse in der statistischen Tabelle mit hinlänglicher Genauigkeit zu bezeichnen, war für jetzt noch nicht wohl ausführbar.

Einfacher stellt sich der Unterschied der Gymnasien nach dem zuletzt bezeichneten Gesichtspuncte, nämlich nach der Verschiedenheit ihrer Rechte dar; denn in dieser Hinsicht entsteht nur die Frage, ob ein Gymnasium das Oeffentlichkeitsrecht besitzt oder nicht besitzt. Gerade dieser Unterschied aber ist von solcher Bedeutung, daß wir hier einige Erläuterung über diesen Gegenstand glauben geben zu sollen; es scheint dies um so angemessener, da nicht nur auswärts Mangel an Kenntniß der factischen Verhältnisse zu mannigfachen Mißdeutungen geführt hat, sondern auch innerhalb des österreichischen Staates selbst die Erinnerung an die vormaligen Verhältnisse, auf welche die gegenwärtigen Einrichtungen erbaut sind, nicht wenigen scheint verloren zu sein.

Vor den gegenwärtigen Unterrichtseinrichtungen zeigten sich in Betreff der rechtlichen Verhältnisse des öffentlichen und des privaten Unterrichts bedeutende Verschiedenheiten innerhalb des österreichischen Staates; man konnte deutlich drei Gruppen unterscheiden, nämlich die vormaligen deutsch-slavischen Erblande, Ungarn mit seinen da-

maligen Nebenländern, Lombardo-Venetien. Wir können das Wesentliche der in jeder dieser drei Gruppen bestandenen Einrichtungen nicht kürzer und bestimmter charakterisiren als durch eine Stelle aus dem Vortrage an Se. k. k. apostol. Majestät, durch welchen die Motive zu dem pr. Gesetze über den Privatunterricht vom 27. Juni 1850 dargelegt sind:

„Die Ertheilung des Privatunterrichtes, mit Einschluß des häuslichen, unterlag bisher in den ehemaligen deutsch-slavischen Erblanden großen Beschränkungen, sowohl hinsichtlich der Art und Weise, in welcher dieser Unterricht ertheilt werden durfte, als hinsichtlich der für denselben bestimmten Anstalten, ihrer Unternehmer, Lehrer und Schüler.

„Privatschulen bestanden in Gemäßheit der bisherigen Vorschriften nur für Mädchen; Knaben wurden zum gemeinsamen Privatunterrichte nur dann zugelassen, wenn sie in der Anstalt wohnten, in welcher der Unterricht ertheilt wurde. In der Regel gab es daher für diese bloß Privaterziehungsanstalten, aber keine Privatschulen. Der Unterricht in diesen Anstalten sollte in Bezug auf Einrichtung und Lehrmittel jenem der öffentlichen Schulen angepaßt sein und erstreckte sich meistens auf die Gymnasialgegenstände. — Selbständige Privatgymnasien hingegen waren nicht gestattet, sondern es durfte nur in Convicten auch Unterricht in den Gymnasialgegenständen ertheilt werden. Hierzu war aber die Genehmigung des Ministeriums oder der vormaligen Studienhofcommission erforderlich, die Lehrer mußten mit einem Befähigungedecrete, welches nur für einen bestimmten Zeitraum gültig war, versehen, die Schüler endlich mußten an einem öffentlichen Gymnasium aufgenommen sein, sich daselbst regelmäßig allen vorgeschriebenen Prüfungen unterziehen und das Schulgeld nebst der Prüfungstage entrichten.

„In dem lombardisch-venetianischen Königreiche hingegen bestanden mit Convicten verbundene Privatgymnasien, deren Schüler auch außerhalb der Anstalt wohnen durften, in der Anstalt selbst geprüft wurden, sich jedoch vor dem Uebertritte in das philosophische Studium an einem öffentlichen Gymnasium einer Prüfung unterziehen mußten.

„Für den Gymnasialunterricht, welcher einzelnen Schülern in deutsch-slavischen Provinzen im elterlichen Hause von Privatlehrern ertheilt wurde, galten ähnliche Vorschriften wie für denjenigen an Privatanstalten. Nur den Landgeistlichen, welche Gymnasialunterricht gaben, und ihren Schülern wurden späterhin einige besondere Erleichterungen zugesprochen.

„Alle Lehrer, welche an Privatanstalten oder für einzelne Schüler Gymnasialunterricht ertheilten, mußten die philosophischen Studien zurückgelegt und eine besondere Lehrerprüfung bestanden haben.

„Die Privatanstalten waren ferner auch hinsichtlich ihrer Anzahl und der Orte, wo sie errichtet werden durften, mancher Beschränkung unterworfen.

„Andero verhielt sich jedoch die Sache in Ungarn und den damit verbundenen Ländern. Dort bestanden und bestehen Schulen jeder Art, welche nicht von Staats wegen errichtet sind und daher die rechtliche Natur von Privatanstalten haben, von der Volksschule bis zum Facultätsstudium in großer Anzahl, und wenngleich das Oberaufsichtsrecht des Staates im Grundsatz feststand, so war der Einfluß, den der Staat auf sie übte, doch äußerst gering.“

Nachdem nun durch den „Organisationsentwurf der Gymnasien u. s. w.“ eine Einrichtung zu treffen begonnen war, welche geeignet erachtet wurde, mit etwaigen einzelnen, die besonderen Landesverhältnisse betreffenden Modificationen in allen Kronländern zur Ausführung zu kommen, und nachdem ferner die wirklich durchgeführte

Einheit des Staates den staatsgültigen Zeugnissen von Gymnasien eine gleiche Berechtigung und gleiche Gültigkeit, nicht etwa für eine einzelne Gruppe des Staates, sondern für den ganzen Umfang des Staates gewähren mußte, so waren allgemein gesetzliche Bestimmungen erforderlich, nach denen in allen Kronländern die Verhältnisse des öffentlichen und privaten Unterrichtes geregelt und die Bedingungen festgestellt wurden, unter denen ein Gymnasium, ganz abgesehen davon, aus wessen Mitteln es bestehe, das Recht zur Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse ausüben dürfe. Dieß ist geschehen durch das bereits angeführte provisorische Gesetz vom 27. Juni 1850 über den Privatunterricht. Für den vorliegenden Zweck, da es sich nur um Gymnasien und um die Erklärung der in ihnen gegenwärtig sich findenden Verschiedenheiten der rechtlichen Stellung handelt, kommen aus diesem Gesetze im Wesentlichen nur drei Paragraphen in Betracht.

„§ 5. Damit eine Privatlehranstalt den Namen eines Gymnasiums oder einer Realschule führen dürfe, muß

1. ihre Einrichtung der Einrichtung der gleichnamigen Staatsanstalten in Bezug auf Lehrplan und Lehrmittel in den wesentlichen Punkten entsprechen;
2. sämtliche Lehrer müssen die für Staatsanstalten dieser Art geforderte wissenschaftliche Befähigung nachgewiesen haben.

„§ 14. Keine Privatlehranstalt als solche, mag sie den Namen eines Gymnasiums oder einer Realschule zu führen berechtigt worden sein oder nicht, kann ihren Schülern staatsgültige, d. i. solche Zeugnisse ausstellen, denen der Staat Gültigkeit zuerkennt, wenn es sich für die Schüler derselben um den Eintritt in Staatschulen, in den Staatsdienst, oder um andere vom Staate zu machende Zugeständnisse handelt, deren Erlangung die Gymnasial- oder Realschulbildung voraussetzt.

„Zur Erlangung staatsgültiger Zeugnisse haben die Schüler der Privatanstalten sich der Prüfung an einer öffentlichen entsprechenden Lehranstalt zu unterziehen.

„§ 15. Es können jedoch Privatlehranstalten vom Ministerium in den Rang öffentlicher Gymnasien oder Realschulen erhoben werden, wenn ihre Einrichtung die für den beabsichtigten Erfolg des Unterrichtes nöthigen Bürgschaften darbietet; in diesem Falle erhalten sie das Recht, staatsgültige Zeugnisse auszustellen.“

Für die oben bezeichnete Gruppe der ehemaligen deutsch-slavischen Erblande hatten diese Paragraphen kaum eine merkliche Folge; sämtliche Gymnasien hatten vorher dergestalt unter der Leitung des Staates gestanden und bei aller Verschiedenheit der Substanzmittel unter der einheitlichen Autorität des Staates ihre Rechte ausgeübt, an sämtlichen war bei Erlaß des angezogenen Gesetzes die neue Einrichtung schon mehr oder weniger ins Leben gesetzt, so daß für sie aus dem angeführten Gesetze keinerlei Beschränkung der bis dahin ausgeübten Rechte erfolgte. Für diesen Theil des österreichischen Staates hatte daher jenes Gesetz vom 27. Juni 1850 im Wesentlichen nur die Folge, die bis dahin bestandenen und bei der neuen Gestaltung des Unterrichtswesens nicht mehr erforderlichen Beschränkungen in Betreff des Privatunterrichtes aufzuheben.

Anderß stellte es sich bei den Gymnasien Ungarns; das bis dahin fast bloß nominelle Obergaufsichtsrecht des Staates mußte zur Wirklichkeit und namentlich mußte an dem Maßstabe des Gesetzes entschieden werden, welche Gymnasien fortan das Öffentlichkeitsrecht zu besitzen geeignet seien. Um dieß so auszuführen, daß die Gymnasien nicht irgend durch eine Uebereilung sich beeinträchtigt fänden, verordnete das Unterrichtsministerium unter dem 7. September 1850:

„Daß die Gymnasien in Ungarn, welchen nach den bisher geltenden Gesetzen der Charakter der Öffentlichkeit in der Art zukam, daß sie das Recht hatten, staatsgültige

Zeugnisse auszustellen, dieses Recht auch noch während des Schuljahres 1850/51 behalten sollten, selbst in dem Falle, als die Einrichtung dieser Anstalten den Einrichtungen der übrigen Staatsgymnasien nicht entspricht.

„Im Laufe des Schuljahres 1850/51 haben alle Gymnasien, welche das Recht, staatsgültige Zeugnisse auszustellen, sich bewahren wollen, ihre Einrichtung der in den Staatsgymnasien einzuführenden Organisation in allen wesentlichen Punkten entsprechend umzugestalten.“

Dieser Weisung wurde im Laufe des Schuljahres 1850/51 von den katholischen Gymnasien Ungarns fast ausnahmslos mit der größten Bereitwilligkeit und in dem von der Regierung festgestellten Maße zu entsprechen gesucht, so daß ihnen am Schlusse desselben das Öffentlichkeitsrecht zunächst nicht brauchte entzogen zu werden; bei zwei rishöflichen Gymnasien, welche auf eine Reform des Gymnasialunterrichtes in der vorgezeichneten Weise nicht eingegangen waren, wurde dieß Recht suspendirt. * Dagegen hatte von den evangelischen Gymnasialanstalten keine der höchsten Unterrichtsbehörde ihre Umgestaltung insoweit dargethan, daß ein Einklang mit den wesentlichen Punkten der allgemeinen Einrichtung und eine Garantie für angemessenen Erfolg wäre zu finden gewesen. Es wurden daher die sämtlichen evangelischen Lehranstalten Ungarns durch die Verordnungen vom 10. September und 3. October 1851 für Privatanstalten erklärt, mit der ausdrücklichen Bemerkung:

„Daß es lediglich von den betreffenden berechtigten Conventen und Autoritäten abhängen werde, durch Vorlage eines in jeder Hinsicht befriedigenden Reorganisationsprogrammes, bei dessen Begutachtung sich strenge an die diesseitigen Reorganisationsvorschriften zu halten ist, die Rehabilitirung der betreffenden Lehranstalten bei dem Ministerium zu erwirken.“

Von der in den letzten Worten enthaltenen Aufforderung zu weiterer Verhandlung der Sache machte zunächst ein Gymnasium Gebrauch, das schon vorher sich um die Reuegestaltung seiner Einrichtungen ernstlich bemüht hatte, jedoch ohne damit zum Abschlusse zu kommen, nämlich das evangelische Untergymnasium zu Oberschützen, und erlangte nach Darlegung seiner gesammten Einrichtungen, daß durch Erlaß vom 6. Mai 1852 „das Recht, staatsgültige Zeugnisse auszustellen, dieser Anstalt belassen“ und dieß sogleich amtlich bekannt gemacht wurde. Dieser Vorgang scheint andere evangelische Lehranstalten aufgemuntert zu haben, ihre Organisation im Sinne des angeführten Gesetzes mit Ernst und Ausdauer zu betreiben und hierdurch das Öffentlichkeitsrecht wieder zu erlangen. Hiernach ist den evangelischen vollständigen Gymnasien zu Nagy-Ród und zu Debreczin durch Erlaß des Unterrichtsministeriums vom 10. August 1853 das Öffentlichkeitsrecht wieder zuerkannt worden und einige andere evangelische Gymnasien sind in der Weise thätig, daß auch ihre Rehabilitirung nächster Zeit zu erwarten ist.

Wenn man bloß die Zahl der in Ungarn bestehenden evangelischen Gymnasien berücksichtigt — es sind deren mehr als vierzig —, so muß es gewiß in hohem Maße auffallend erscheinen, daß im Verlaufe von zwei Jahren nach der Suspendirung des Öffentlichkeitsrechtes nur drei dasselbe wieder erlangt haben, und es läßt sich die Vermuthung kaum zurückdrängen, es möchten wohl in denjenigen Bedingungen, an deren Erfüllung das Recht, staatsgültige Zeugnisse auszustellen, geknüpft ist, entweder

* Sie erlangten dasselbe durch Nachweis der erforderlichen Reformen im darauf folgenden Schuljahre wieder.

consessionelle Beschränkungen oder sonst unbillige, nicht zu erfüllende Forderungen enthalten sein.

Weder das eine noch das andere ist der Fall.

In dem „Organisationsentwurf der österreichischen Gymnasien“, dessen wesentliche Punkte zur Ausführung zu bringen die Bedingung zur Erlangung des Öffentlichkeitsrechtes ist, sind über den Religionsunterricht keine Normen enthalten; diese festzustellen ist den Organen derjenigen Kirche oder Confession überlassen, welcher das Gymnasium angehört. Dieß findet für die evangelischen Gymnasien in derselben Weise Anwendung, wie für die der katholischen Kirche angehörigen. Die Besetzung der Lehrerstellen bleibt, auch bei Erlangung des Öffentlichkeitsrechtes, denjenigen überlassen, welche die Anstalt aus ihren Mitteln erhalten; die Regierung fordert nur von den evangelischen Lehranstalten, ebenso wie von den katholischen, daß Niemand fernerhin als Lehrer definitiv angestellt werde, der nicht durch Bestehen der Lehramtsprüfung seine Qualification gesetzlich bewiesen hat, und behält sich vor, bei den Anstellungen, welche evangelische Gemeinden vornehmen, ebenso wie etwa bei solchen, die von geistlichen Corporationen ausgehen, aus politischen oder moralischen Gründen einen Einspruch zu thun. Die Wahl der Lehrbücher ist den Lehrkörpern der Gymnasien überlassen, jedoch so, daß jedes, bevor es in Gebrauch genommen wird, dem Unterrichtsministerium zur Kenntniznahme und Approbation vorzulegen ist, welches sich vorbehält, aus politischen oder didaktischen Gründen den Gebrauch des einen oder andern zu versagen. Daß ferner in dem allgemeinen Ausmaße der den einzelnen Unterrichtsgegenständen zugewiesenen Zeit und in ihrer Anordnung, daß in der auf das nothwendigste bemessenen Zahl der qualificirten Lehrkräfte (zwölf für ein vollständiges, sechs für ein Untergymnasium), in der Unterordnung unter die vom Staate mit Rücksichtnahme auf Confession wie auf Nationalität eingerichtete Aufsicht der Schulbehörde solche Gemeindegymnasien, welche das Öffentlichkeitsrecht beanspruchen, den allgemeinen gesetzlichen Einrichtungen sich unterzuordnen haben, bedarf für keinen Kundigen einer Motivirung; denn in der allgemeinen Einrichtung des Gymnasialunterrichtes, in der Besetzung der Lehrerstellen mit gesetzlich qualificirten Männern und in der Wahrung des Aufsichtsrechtes hat die Regierung die Garantie zu suchen, daß eine Lehranstalt wirklich dasjenige leisten werde, daß ihren Zeugnissen öffentliche Autorität zuerkennen ist.

Wenn also in diesen Forderungen * — und andere sind an die evangelischen

* Daß im Obigen die Forderungen des Unterrichtsministeriums in Betreff der evangelischen Gymnasien genau dargelegt sind, mögen noch ein paar Stellen auf darauf bezüglichen Erlässen belegen. In einem Erlasse des genannten Ministeriums an das Consistorium zu Nagy-Körös vom 7. Mai 1851 heißt es nach einer Belobung des Consistoriums für sein eben so echt kirchliches als patriotisches und wahrhaft aufgestärktes Wirken in dieser Angelegenheit:

„Die Verhältnisse derjenigen nach dem Organisationsentwurfe reorganisirten protestantischen Gymnasien Ungarns, welchen die Regierung den Charakter öffentlicher Anstalten zuerkennen wird, zu den öffentlichen Schulbehörden werden so geregelt werden, daß sowohl der Einfluß der Gemeinden, insoweit diese die Erhalter dieser Anstalten sind, als auch der Consistorien zur Aufrechterhaltung des confessionellen Charakters derselben mit Kraft fortbestehen.“

„Deßhalb soll auch künftig die nächste Beaufsichtigung und Leitung des reorganisirten Gymnasiums zu Nagy-Körös dem dortigen Consistorium zustehen, und insoweit eine Correspondenz zwischen dem Director der Anstalt und der Districtschulbehörde eintreten hat, soll diese stets ihren Weg durch das Consistorium nehmen.“

„Die Anstellung des Directors und der Professoren wird in der bisherigen Weise erfolgen; nur muß jeder anzustellende die Lehramtsprüfung bestanden haben, und die

Gymnasien Ungarns nicht gestellt worden — der Grund nicht zu suchen ist, daß bisher nur eine verhältnißmäßig kleine Zahl evangelischer Gymnasien das Oeffentlichkeitsrecht erworben hat, so fragt sich, was denn als Ursache zu betrachten sei. Einige und zwar sehr wirksame Ursachen liegen klar zu Tage. Das Mißverhältniß wurde eben dadurch auffällig, daß nur die Zahl der Anstalten, die sich Gymnasien nennen, in Betracht gezogen wurde; aber den Namen der Gymnasien haben offenbar bisher manche Lehranstalten geführt, welche sich von den oberen Classen einer Volksschule kaum durch

Regierung muß sich vorbehalten, wo moralische oder politische Gründe es nothwendig machen, gegen einzelne Individuen ein Veto einzulegen.

„Ebenso bleibt die Wahl der Lehrbücher frei, jedoch unter dem Vorbehalte, daß ein Lehrbuch in Gebrauch genommen werde, gegen welches die Regierung ein Veto einzulegen aus politischen oder pädagogischen Gründen sich genöthigt fände.“

„Es ist die Absicht der Regierung, die freie Bewegung des protestantischen Schulwesens in Ungarn, woraus viel Ersprießliches hervorgegangen, nicht zu hemmen, sondern vielmehr, so viel an ihr ist, nur dazu mitzuwirken, daß die freie Bewegung jene Richtung auf wahre Verbesserung des Zustandes der Schulen nehme, welche eben so sehr im Interesse des Protestantismus wie des Staates liegt und die daher von allen beizubringen und aufgeklärt denkenden Protestanten längst gewünscht wird. Die Regierung wird daher auch keinen Einfluß in Anspruch nehmen, als jenen, welcher aus dem ihr an jeder zustehenden Inspectionrechte hervorgeht und welcher ihr unumgänglich nothwendig ist, um beurtheilen zu können, welchen Anstalten sie das Recht, staatsgültige Zeugnisse zu ertheilen, zuerkennen darf. Consistorien und Gemeinden, denen das Wohl ihrer Jugend wahrhaft am Herzen liegt und welche die Verhältnisse der Gegenwart ohne Leidenschaft beurtheilen, werden schon jetzt gleich dem von Ragb-Körös bereit sein, Hand in Hand mit der Regierung zu gehen, um das wichtige Geschäft der Jugendbildung besorgen zu können; andere werden, durch die Erfahrung belehrt, Vertrauen fassen und nachfolgen.“

Hierzu finden sich weitere Erklärungen in einem Ministerialerlasse vom 26. Febr. 1851 an die k. k. Statthaltereien in Ungarn:

„Zur näheren Erläuterung des im hierortigen Erlasse vom 7. März 1851 hinsichtlich der Wahl der Lehrbücher ausgesprochenen Vorbehaltes, „daß kein Lehrbuch — — — genöthigt fände“, wird ausdrücklich erklärt: daß der betreffenden Kirchenbehörde auf die Auswahl der Religionsbücher ein bestimmender Einfluß unbestreitbar gewahrt werde, und daß die Regierung keineswegs die Absicht habe, ihren negativen Einfluß auf die Wahl namentlich der Lehrbücher für Geschichte an protestantischen Lehranstalten in einer der dogmatischen Lehrfreiheit und confessionellen Anschauungsweise des Protestantismus, besonders hinsichtlich der Reformation, widersprechenden Weise in Ausführung zu bringen. Nach diesen Ansichten, welche auch zur Kenntniß des Ragb-Köröser Consistoriums zu bringen sind, wird die k. k. Districtschulbehörde ihr Gutachten zu motiviren haben über die in Ragb-Körös gebrauchten Lehrbücher, deren vollständiges Verzeichniß zuverlangen und zum Zwecke der zu ertheilenden Approbation für die etwa nicht approbirten Lehrbücher hierher unausbleiblich zu unterlegen ist.“

In gleichem Sinne heißt es in dem Ministerialerlasse vom 18. September 1851, durch welchen dem Gymnasium zu Oberschützen das Oeffentlichkeitsrecht bestraft wird:

„Ferner ist der Director der genannten Lehranstalt aufzufordern, die Lehrbücher nach Einvernehmung des Lehrkörpers zur Approbation vorzuschlagen, indem ohne Approbation des Ministeriums kein Lehrbuch in einer öffentlichen Lehranstalt gebraucht werden dürfe, wobei jedoch zur Hintanhaltung unmotivirter Besorgnisse ausdrücklich zu erklären und auch zur Kenntniß des evangelischen Kirchenvorstandes in Oberschützen zu bringen ist, daß der betreffenden Kirchenbehörde auf die Auswahl der Religionsbücher ein bestimmender Einfluß unbestreitbar gewahrt werde, und daß die Regierung keineswegs die Absicht habe, ihren negativen Einfluß auf die Wahl namentlich der Lehrbücher für Geschichte an protestantischen Lehranstalten in einer der dogmatischen Lehrfreiheit und confessionellen Anschauungsweise der Protestanten, besonders hinsichtlich der Reformation, widersprechenden Weise in Ausübung zu bringen.“

sonst etwas als durch die Aufnahme des Unterrichtes im Lateinischen unterscheiden; die Ordnung verlangt, daß in Zukunft der Name, wenn sich Rechte an ihn knüpfen sollen, der Sache selbst entspreche. Ferner, die Anzahl der evangelischen Gymnasien Ungarns ist zu groß, als daß alle lebensfähig sein oder in der nächsten Zeit werden könnten; die Vereinigung der Mittel mehrerer Gymnasien zur Erhaltung einer Anstalt ist eine eben so nothwendige als in ihrer Ausführung schwierige Maßregel. Endlich, selbst bei solchen Gymnasien, deren Bestehen durch reichliche Dotation und starke Schülerzahl vollkommen gesichert ist und die sich ernstlich bemühen, die allgemeinen Reformen des Unterrichtes sich anzueignen, erschwert es die kaum zu beschreibende Weilläufigkeit des Geschäftsganges bei den darüber entscheidenden Conventen, daß die Einrichtungen und Verhandlungen einen raschen Gang nehmen könnten. Diese Gründe liegen für jeden, der den factischen Bestand überblickt, klar und unleugbar vor; es ist aber wahrscheinlich, daß noch andere Umstände hemmend eingewirkt haben. Nach den Verhältnissen, in welchen Ungarn früher factisch stand, mag es nicht leicht sein, sich daran zu gewöhnen, daß die Einordnung in den einheitlichen Staat auch Unterordnung unter die allgemein geltenden Gesetze von demjenigen erfordert, welcher Rechte der staatlichen Autorität beansprucht, und zu der Ueberzeugung zu gelangen, daß die Regierung an die evangelischen Gymnasien keine anderen Forderungen stellt als an alle Gymnasien des Reiches, keine anderen als solche, welche der wahren Förderung der sittlichen Erziehung und eines bildenden Unterrichtes dienen. Diese Ueberzeugung gewinnt aber jetzt immer mehr und mehr Boden; der warme Eifer mehrerer Gemeinden, die ausdauernde Energie der Schulräthe wird es bald ermöglichen, noch mehr Gymnasien auf den Stand zu bringen, daß ihnen das Oeffentlichkeitsrecht wieder gegeben werden kann. Man darf wohl hoffen, daß im Laufe noch eines Schuljahres der Umwandlungsproceß größtentheils beendigt sein wird, indem ein Theil der evangelischen Gymnasien auch Namen und äußere Stellung der Volksschulen oder Realschulen annimmt, deren Charakter er bisher schon trug, und ein anderer Theil als gleichberechtigt in die Reihe der öffentlichen Gymnasien eintritt.

In Siebenbürgen haben die Zeitverhältnisse die Organisirung des Gymnasialwesens verzögert und die Entscheidung über das Oeffentlichkeitsrecht noch nicht zum Abschluß gelangen lassen; es üben daher dieses Recht vorläufig noch alle Gymnasien dieses Kronlandes.

In Lombardo-Venetien besitzen das vollständige Recht der Oeffentlichkeit die Staatsgymnasien, inoem das Recht, die Maturitätsprüfung zu halten, ausschließlich an diese beschränkt ist. Bei den übrigen Gymnasien Lombardo-Venetiens ist die Neugestaltung des Unterrichtswesens nur erst theilweise begonnen, daher auch die Frage über das Oeffentlichkeitsrecht noch nicht entschieden.

2. Die Lehrerzahl im Schuljahre 1851/52 innerhalb des Gebietes, für welches schon durch die längste Zeit die Reform des Gymnasialwesens in Ausführung gebracht ist und für welches uns bereits zum dritten Male die statistischen vollständig Daten vorliegen, nämlich der vormaligen deutsch-slavischen Erblande, betrug:

Directoren.		Ord. Lehrer.		Suppl.		Nebenl.		Summa
geistl.	weltl.	geistl.	weltl.	geistl.	weltl.	geistl.	weltl.	
55	27	383	186	138	178	19	175	1161.

Mit dem Schuljahre 1852/53 haben zwei Gymnasien, das zu Horn und das zu Schlackenwerth, aufgehört zu bestehen; die Anzahl der Lehrer ist aber deshalb nicht vermindert, sondern hat sogar um etwas zugenommen, denn sie beträgt am Schluß des Schuljahres 1852/53:

Directoren.		Ord. Lehrer.		Suppl.		Nebenl.		Summa.
geistl.	weltl.	geistl.	weltl.	geistl.	weltl.	geistl.	weltl.	
51	29	380	206	131	171	18	187	1173.

Der in der Summe sich zeigende Zuwachs rührt im Wesentlichen von einer Vermehrung der Anzahl der Nebenlehrer her, läßt also darauf schließen, daß die den Gymnasien empfohlenen aber nicht zur Pflicht gemachten Nebengegenstände an einer größeren Zahl von Gymnasien oder an einzelnen eine vollständigere Vertretung gefunden haben. Die Zahl der Lehrer für die obligaten Gegenstände ist trotz der Verringerung der Lehranstalten unvermindert geblieben und die merkliche Veränderung in dem Verhältnisse der Zahl der ordentlichen Lehrer zu der der Supplenten läßt sich als ein sicheres Zeichen der weiteren Consolidirung der gegenwärtigen Gymnasialeinrichtungen betrachten. Seit nämlich die Reform des Gymnasialwesens in Ausführung gebracht wurde, ist an keinem Gymnasium ein Lehrer definitiv, d. h. als ordentlicher Lehrer, angestellt worden, wenn er nicht durch Bestehen der Lehramtsprüfung nach dem provisorischen Gesetze vom 30. August 1849 seine Qualification erwiesen hatte. Indem aber zugleich die unmittelbaren Bedürfnisse des Unterrichtes gedeckt werden mußten, so ergab sich die Nothwendigkeit, junge Männer, die sich dem Lehrstande widmen, zur Verwendung für den Gymnasialunterricht vorläufig zuzulassen (d. h. sie als Supplenten zu stellen), so jedoch, daß sie eine Aussicht auf definitive Anstellung erst durch das Bestehen der Lehramtsprüfung erwerben. Die Abnahme in der Zahl der Supplenten und die gleichzeitige Zunahme in jener der ordentlichen Lehrer ist daher ein Beweis, daß ein verhältnißmäßig bedeutenderer Theil des Gymnasialunterrichtes nunmehr in die Hände wirklich qualificirter Lehrer gelegt ist. Während im Schuljahre 1851/52 die Anzahl der Supplenten innerhalb des bezeichneten Gebietes 57 Procent der ordentlichen Lehrer betrug (den Director in die Zahl der ordentlichen Lehrer nicht eingerechnet), trägt dieselbe jetzt nur zwischen 51 und 52 Procent der ordentlichen Lehrer. Am ungünstigsten stellt sich auch jetzt noch dieses Verhältniß in Galizien; in diesem Kronlande betrug im Schuljahre 1851/52 die Anzahl der Supplenten 224 Procent von jener der ordentlichen Lehrer, im Schuljahr 1852/53 noch 214 Procent. Dieses ungünstige Verhältniß in Besetzung der Lehrstellen muß sich auch in der ganzen Gestaltung des Unterrichtes kundgeben; wir werden daher im weiteren Verlauf dieser Bemerkungen noch ein paar Mal Anlaß haben, darauf zurückzuweisen.

3. Die folgende Rubrik ist der Schülerzahl gewidmet.

Fürs erste ist das verschiedene Verhältniß beachtenswerth, welches zwischen der Anzahl der öffentlichen Schulen und der Privatisten in den verschiedenen Kronländern besteht. Nur die öffentlichen Schüler sind im vollen und eigentlichen Sinne Schüler der betreffenden Gymnasien; die Privatisten erhalten Unterricht von Privatlehrern, sei im elterlichen Hause, sei es in einem Privatinstitute, und durch das Gymnasium, welchem sie als Privatisten angehören, gewinnen sie nur eine Controlle über diesen Privatunterricht und ein Zeugniß über ihre Leistungen. Mit dem wachsenden Vertrauen den öffentlichen Lehranstalten, mit dem strengeren Verfahren bei der Prüfung der Privatisten, mit dem Eintreten der Maturitätsprüfung, welche Privatisten vereint mit öffentlichen Schülern zu bestehen haben, bei der Schwierigkeit endlich, tüchtige Lehrer für den Privatunterricht zu erhalten, da die besten Kräfte vollständig für die öffentlichen Anstalten in Anspruch genommen werden; unter dem Zusammenwirken dieser Umstände hat während der letzten Jahre in den deutsch-slavischen Erblanden Gewohnheit des Privatstudiums bedeutend abgenommen. Namentlich für die oberen

Gymnasialklassen, in welchen ein mannigfaltiger gründlicher Unterricht erfordert wird, ist die Anzahl der Privatisten noch verhältnißmäßig um vieles kleiner als in den unteren Classen. Ähnliches gilt für Ungarn und die früher demselben beigerechneten Länder, nur daß hier zu einer sichern Vergleichung mit den vorherigen Verhältnissen das erforderliche Material fehlt. — Ganz anders steht es in Lombardo-Venetien; in der Lombardie beträgt die Anzahl der gesammten Privatisten mehr als ein Viertel, in Venedig sogar mehr als ein Drittel von der Gesammtzahl der öffentlichen Schüler an manchen einzelnen Gymnasien kommt die Zahl der Privatschüler nahe, ja in einzelnen Fällen übersteigt sie sogar jene der öffentlichen. Es ist möglich, daß hierzu das Vorhandensein mancher Privatanstalten beiträgt, aber schwerlich kann dies die alleinige Ursache sein. Das vorliegende statistische Material gibt über diese Frage keinen Aufschluß; wir müssen uns daher begnügen, dieselbe angedeutet zu haben, und Aufklärung von anderen Seiten erwarten.

Wenden wir zweitens auf die Frequenz der einzelnen Classen des Gymnasiums. Daß die Frequenz mit den aufsteigenden Classen im Allgemeinen abnimmt, liegt in der Natur der Sache; denn viele Schüler besuchen das Gymnasium nicht in der Absicht, um sich zu weiteren wissenschaftlichen Studien zu befähigen, sondern verfolgen einen praktischen Lebensweg, für den es genügt, einen Theil des am Gymnasium dargebotenen Unterrichtes mit Erfolg benützt zu haben; manche werden auch, wenn sie anfangs ein Facultätsstudium beabsichtigten, im Verlaufe des Weges selbst inne, daß sie eine andere Wahl zu treffen haben. So zeigen die den aufsteigenden Classen angehörigen Zahlen meist schon bei den einzelnen Gymnasien, noch deutlicher bei den ein größeres Gebiet zusammenfassenden Summen, eine absteigende Reihe. In welchem Grade ungefähr diese Abnahme stattfindet, läßt sich aus der dritten Tabelle ersehen, indem dort für die einzelnen Kronländer und für den gesammten Staat die Gesammtzahlen der Schüler und die Anzahlen der Schüler der achten Classe neben einander gestellt sind; die letzte beträgt für den gesammten Kaiserstaat ungefähr ein Vierzehntel von der Gesammtzahl der Schüler. — Daß die Frequenz der einzelnen Classen einer Schulanstalt ein bestimmtes Maß nicht überschreiten darf, wenn die Schule ihre Aufgabe soll erfüllen können, ist bereits öfter in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien erörtert worden (vgl. 1852, S. 178 ff., und Vorrede zu den vorjährigen statistischen Tabellen, S. 6), daß es nicht nöthig ist, diese Ueberzeugung nochmals zu begründen. Der Organisationsentwurf hat es (§ 64) nur als wünschenswerth und als das zu erstrebende Ziel erklärt, daß die Anzahl der Schüler einer Classe nicht über 50 sei, und verordnet, daß zunächst das bisherige Maximum von 80 Schülern strenge beachtet und allmähig durch Errichtung von Parallelclassen das richtige Verhältniß hergestellt werde. Dies allerdings schon die äußerste Grenze bezeichnenden Zahl von 80 Schülern kommen manche Gymnasialclassen in den größeren Städten nahe, doch wird sie innerhalb der deutsch-slavischen Erblande nicht erreicht, überschritten in Ungarn einmal, in der Lombardie ein paarmal. Ganz anders stellt sich das Verhältniß bei den Realschulen. An diesen finden sich verhältnißmäßig zahlreiche Fälle, in denen eine Classe über 80, ja weit über 100 Schüler zählt. Bei einer Realschule, der zu Reichenberg, ist von der Direction ausdrücklich bemerkt, daß die unterste 148 Schüler zählende Classe in zwei parallele Abtheilungen geschieden ist; von den Directionen anderer Realschulen liegen solche Notizen zwar nicht vor, doch ist zu erwarten und zu hoffen, daß auch den die entsprechenden Einrichtungen getroffen sind. Sollten irgendwo äußere Schwierigkeiten die Ausführung derselben bisher gehindert haben, so würde man bald inne werden, daß man um kleinlicher Ersparnisse willen das Theuerste, das Wohl der heranwachsenden

Jugend, preisgegeben hat. An 100, 120, 130, 150 Schülern und vollends, wo der Fall hoher Frequenz am häufigsten vorkommt, Schülern der unteren Classen, die Aufgabe des Unterrichtes und der Disciplin vollkommen zu erfüllen, jeden in steter Aufmerksamkeit zu erhalten und zur Selbstthätigkeit zu wecken, sich bei jedem zu versichern, daß er den Unterricht sich vollkommen angeeignet hat, die häuslichen Arbeiten eines jeden mit derjenigen Gewissenhaftigkeit zu verbessern, durch welche allein der häusliche Fleiß sicher zu regeln ist, über Fortschritte und sittliches Verhalten eines jeden ein sicheres Urtheil zu gewinnen; dieß alles zu erreichen, was die Eltern mit Recht von der Schule beanspruchen, ist bei solcher Frequenz keinem didaktischen Talente und keiner aufopfernden Thätigkeit auf die Dauer möglich. Es würden daher, wenn nicht solcher Ueberfüllung gleich Abhülfe geschafft wird, die von den Gemeinden für die Realschulen bereitwilligst beigefesteten Opfer nicht die Früchte tragen, welche sonst von ihnen zu erwarten sind, die angestrengteste Thätigkeit der Lehrer würde zum großen Theile verschwendet werden und das Vertrauen des Publicums, das sich diesen neuen Anstalten auf das lebhafteste zugewendet hat, würde bald eine empfindliche Erschütterung erleiden.

Eine Vergleichung der Gesamtfrequenz der Gymnasien im letzten Schuljahre mit der des nächst vorhergegangenen Jahres läßt sich vollkommen sicher nur für die deutsch-slavischen Erblande anstellen, indem nur für diese aus den betreffenden beiden Jahren die Data in erforderlicher Vollständigkeit vorliegen. Für dieses Gebiet nun ergibt sich aus Tabelle III, daß gegen die vorjährige Frequenz von 18,990 Schülern (Statist. Uebersicht von 1852, S. 7) die lehtjährige von 18,436 eine Abnahme um nicht einmal 3 Procent zeigt. Diese Abnahme der Frequenz der Gymnasien wird schon nach den unvollständigen Daten, welche über die Realschulen derselben Ländergruppe vorliegen, durch die Zunahme der Frequenz an den Realschulen bei weitem überwogen. Es hat mithin in dem bezeichneten Gebiete die Anzahl derjenigen, welche überhaupt eine über das Bereich der Volksschule hinausgehende Bildung suchen, zugenommen; ist diese Zunahme nicht auf die Seite der Gymnasien fällt, sondern auf die Seite der Realschulen, ist in der Natur der Verhältnisse vollkommen begründet und in der That für ein Glück zu erachten.

Was endlich das Verhältniß der Anzahl der Gymnasialschüler in jedem einzelnen Erblande zu der Gesamtzahl von dessen männlicher Bevölkerung betrifft, so ist dieß in Tabelle III unter der Rubrik „Relative Frequenz“ bezeichnet; es sind dabei diejenigen Angaben über die Einwohnerzahl zu Grunde gelegt, welche sich in Jos. Hain's Handbuch der Statistik des österreichischen Kaiserstaates, I. S. 108 ff. finden. Der große Unterschied dieser Verhältnißzahlen, von dem Maximum 1 : 146* in der Lombardie bis zu dem Minimum 1 : 1451 in der Militärgrenze, wird nicht verfehlen, ein Interesse auch in weiteren Kreisen zu wecken; insoweit aus diesen Verhältnißzahlen Schlüsse gezogen werden sollen, wird man nicht übersehen, daß jede derartige Verhältnißzahl, so unbestreitbar ihre Wahrheit und so unleugbar ihre Bedeutung ist, doch nur ein Moment zur geistigen Physiognomie eines Landes bildet. In diese Berechnung der Verhältnißzahlen die Realschüler miteinzubeziehen, ließ sich bei der Unvollständigkeit der darüber jetzt beim ersten Male vorliegenden Daten nicht wohl ausführen. Ebenso unterblieb die Berechnung der relativen Frequenz nach den Kategorien der ver-

* Wahrscheinlich ist diese Zahl um etwas zu klein. Die Schüler der Privatschulen sind nämlich wahrscheinlich (worüber für diesmal Gewißheit nicht mehr gesagt werden konnte) zugleich als Privatisten an einem öffentlichen Gymnasium gezählt. Unter dieser Voraussetzung würde das Verhältniß 1 : 154 sein.

schiedenen Religionsbekenntnisse und Muttersprachen; da die fehlenden Anzahlen von Schülern hauptsächlich einer Confession, der evangelischen, und überwiegend auch einer Muttersprache, der magyrischen, angehören, so würden die auf solcher Grundlage gefundenen Verhältniszahlen etwas Unrichtiges haben enthalten müssen.

4. In der Rubrik der Classification ist durch die Procentberechnungen bei den einzelnen Lehranstalten und bei der Zusammenfassung der Kronländer die Uebersicht bereits erleichtert. Beachten wir specieller nur diejenige Gruppe von Ländern, in welchen die gegenwärtige Einrichtung schon am längsten in Ausführung gebracht ist, die deutsch-slavischen Erblande, so zeigt sich in Galizien ebenso wie im vorigen Jahre das Verhältniß der Classification ungünstiger als in den übrigen Kronländern, indem nur 67 Procent der öffentlichen Schüler (65 Procent der Privatisten) reif zum Aufsteigen in die höheren Classen befunden wurden, 19 Procent der öffentlichen Schüler (7 Procent der Privatisten) für unreif und 14 Procent der öffentlichen Schüler (38 Procent der Privatisten) kein Zeugniß erhielten. Faßt man das Ergebniß der Classification für die gesammten deutsch-slavischen Erblande zusammen, so ergibt sich, daß von den öffentlichen Schülern 77 Procent für reif zum Aufsteigen erklärt wurden, 17 Procent für unreif, 6 Procent kein Zeugniß erhielten (von den Privatisten 70 Procent reif, 12 Procent unreif, 18 Procent ohne Zeugniß). Unter der Kategorie „kein Zeugniß erhielten“ sind auch diejenigen befaßt, welchen die Erlaubniß gegeben wurde, die in einem Lehrgegenstande noch vorhandenen Mängel durch Fleiß während der Ferien zu ersetzen und sich dann einer Wiederholungsprüfung zu unterwerfen. Man darf daher mit großer Wahrscheinlichkeit voraussetzen, daß von den 6 Procenten, die am Schluß des Schuljahres ohne Zeugniß geblieben waren, wohl noch die Hälfte mit dem Beginne des neuen Schuljahres die Versetzung in die höheren Classen erwirkt, so daß hiernach 80 Procent für reif, 17 Procent für unreif erklärt, 3 Procent aus irgend welchen Gründen, z. B. Krankheit, ohne Zeugniß geblieben sein würden. Aus diesen Verhältniszahlen ist unmittelbar weder über die Einrichtung des Gymnasialunterrichtes noch über die Leistungen der Gymnasien ein sicherer Schluß zu ziehen; aber das ergibt sich mit Sicherheit daraus, daß die von den Gymnasien an ihre Schüler factisch gestellten Forderungen im Allgemeinen billig bemessen sein müssen; denn unter durchaus normalen Verhältnissen der Einrichtung wie ihrer Ausführung läßt sich nicht leicht mehr erwarten oder verlangen, als daß im Durchschnitt vier Fünftel oder fünf Sechstel der Schüler jeder Classe in der bemessenen Zeit das Classenziel erreichen, ein Fünftel oder ein Sechstel aber hinter demselben zurückbleibt. — Im Allgemeinen ungünstiger stellt sich die Classification bei den Realschulen; ob dieß seinen Grund darin hat, daß bei der durchaus neuen Einrichtung dieser Anstalten und der mehr oder weniger disparaten Natur ihrer Lehrgegenstände die richtige Praxis in Bemessung der Forderungen jetzt noch nicht ausgebildet hat, oder ob die im Anfange sehr ungleichmäßige Vorbildung der in diese Anstalten eingetretenen in Verbindung mit der Ueberfüllung vieler Classen Ursache des minder günstigen Erfolges ist, wird sich erst aus aufmerkamer Beobachtung der Daten von mehreren Jahren erkennen lassen.

5. Die in den beiden folgenden Rubriken enthaltenen Angaben über die Muttersprache der Schüler, die Unterrichtssprache des Gymnasiums und die lebenden Sprachen, welche an demselben gelehrt werden, weisen uns auf eine eigenthümliche Schwierigkeit hin, mit welcher das Gymnasialwesen in Oesterreich zu kämpfen hat. Nur innerhalb eines einzigen größeren Gebietes, nämlich in Lombardo-Venetien, gehört die Gesammtheit der Schüler derselben Muttersprache an, so daß die einzelnen daren abweichenden Fälle gar nicht in Betracht kommen; in allen übrigen Ländern findet sich fast innerhalb

eines jeden Gymnasiums eine so merkwürdige Verschiedenheit der Muttersprache der Schüler, daß derselben in der Einrichtung des Unterrichtes nothwendig muß Rechnung getragen werden. Zu dieser einen Schwierigkeit tritt noch eine zweite hinzu; mehrere, ja die meisten der innerhalb des österreichischen Staates im Gebrauche befindlichen Landessprachen erfüllen nicht alle diejenigen Bedingungen, durch welche eine Sprache geeignet wird, Organ des Gymnasialunterrichtes zu sein. Hieraus erklärt sich, wie es zugeht, daß nicht überall die Muttersprache der Mehrzahl der Schüler zugleich Unterrichtssprache oder ausschließliche Unterrichtssprache des Gymnasiums ist, obgleich doch durchaus keiner Landessprache ein Hinderniß gesetzt wird, zugleich Unterrichtssprache der Gymnasien werden zu können. Denn offenbar kommen bei der Entscheidung über die Unterrichtssprache eines Gymnasiums zweierlei Gesichtspunkte in Betracht, — nennen wir sie der Kürze halber den nationalen und den didaktisch-wissenschaftlichen —, und die Entscheidung wird gewiß verfehlt, wenn man einseitig nur den einen Gesichtspunkt im Auge behält. Einerseits nämlich, daß diejenigen Knaben und Jünglinge, welche auf Gymnasien eine höhere Bildung suchen oder sich zu weiteren wissenschaftlichen Studien vorbereiten, die Sprache ihres Landes, ihre eigene Muttersprache gründlich betreiben, daß sie dieselbe für mündlichen und schriftlichen Gebrauch sicher beherrschen lernen, mit ihren sprachlichen Gesetzen und den bedeutendsten Erscheinungen ihrer Litteratur sich bekannt machen, ist keineswegs eine Concession an die natürliche und hochzuschätzende Anhänglichkeit für die zum Herzen dringenden Klänge der Muttersprache, es ist eine Pflicht, welche der Staat in seinem eigenen Interesse an den Lehranstalten und ihren Erfolgen erfüllt. Denn diejenigen, welche auf dem Gymnasium ihre Bildung empfangen, werden einst, zu Männern erwachsen, in den mannigfachsten Stellungen der Kirche und dem Staate dienen, und ihre Wirksamkeit schon im gewöhnlichen Gange der Dinge, noch mehr aber in Zeiten, wo Energie des Charakters besonders nöthig wird, ist gesichert, sofern sie sich nicht in der Sprache des Landes mit aller Leichtigkeit als in einem ihnen anpassenden Kleide bewegen. Ferner diejenigen, welche als Jünglinge das Gymnasium, dann die Universität besuchten, werden einst als Männer den gebildeteren Schichten der bürgerlichen Gesellschaft angehören; ist diesen die Muttersprache, die Sprache ihres Landes fremd und schon aus diesem Grunde gleichgültig oder gar verachtet, so wird zwischen den gebildeteren Schichten und der Menge, welche über die Stufe der Volksschulen hinauszugelangen nicht im Stande ist, eine Kluft befestigt, bei der eine wahrhaft gedeihliche, innerlich gesunde und haltbare Volksentwicklung nie zu erwarten ist. Es ist daher als eine wahrhaft weise Maßregel in der gegenwärtigen Gymnasialeinrichtung anzuerkennen, daß an allen Gymnasien, welche in Gegenden gemischter Sprache bestehen, die Landessprachen Gegenstand des Unterrichtes sein müssen, und wenn die Entscheidung über die Theilnahme daran in einer großen Zahl von Fällen dem Ermessen der Eltern überlassen ist, so steht zu erwarten, daß die Einsicht in das eigene Interesse mehr und mehr zu einer dankbaren und erfolgreichen Benützung des dargebotenen Unterrichtes führen wird. Aber aus dem soeben dargelegten Grunde folgt keineswegs, daß jede Landessprache da, wo ihr die überwiegende Zahl der Gymnasialschüler angehört, Unterrichtssprache des Gymnasiums sein müsse oder ausschließliche Unterrichtssprache sein könne. Das Gymnasium hat in seiner oberen Hälfte seinen Schülern in einem weiten Gebiete von Gegenständen einen gründlichen, wissenschaftlichen Behandlung sich nähernden Unterricht zu erteilen, und kann diese Aufgabe nicht erfüllen, wenn nicht zu diesem Behufe in der Unterrichtssprache eine tüchtige Schullitteratur vorhanden ist, welche in natürlichem und geordnetem Gange der Entwicklung sich nicht plötzlich durch Uebertragung herstellen läßt, sondern die Frucht einer gründlichen wissenschaftlichen

Litteratur sein muß. Die größere Mehrzahl der Gymnasiasten beabsichtigt, sich nach Absolvirung des Gymnasiums wissenschaftlichen Studien in einer Facultät zu widmen; es ist also unerläßliche Pflicht des Gymnasiums, seinen Schülern durch den Unterricht selbst eine wissenschaftliche Litteratur des betreffenden Gebietes vollkommen zugänglich zu machen. Diesen Bedingungen, deren Nothwendigkeit sich nicht in Zweifel ziehen läßt, entsprechen unter allen im österreichischen Staate üblichen Sprachen nur zwei, die deutsche und die italienische; wie hoch auch der Werth sei, welchen die übrigen in linguistischer Hinsicht haben, welche Bedeutung man mit Recht der Nationallitteratur mehrerer derselben zuzuerkennen hat, eine wissenschaftliche Litteratur, welche dem zukünftigen Theologen, Philologen, Linguisten, Historiker, Juristen, Arzt, Naturforscher, Mathematiker u. s. w. die Mittel zu einem eindringenden wissenschaftlichen Studium darböte, hat keine der übrigen Landessprachen Oesterreichs aufzuweisen. Es liegt daher in allen denjenigen Fällen, wo weder die deutsche noch die italienische Sprache sich zur Unterrichtssprache eignet, im wohlverstandenen Interesse der Gymnasien selbst, ihren Schülern namentlich in den oberen Classen die deutsche Sprache vollkommen geläufig und dadurch für ihre ferneren Studien die deutsche wissenschaftliche Litteratur ihnen vollkommen zugänglich zu machen. Durch bloße Ertheilung des Unterrichtes in der deutschen Sprache als einem Unterrichtsgegenstande wird dieß nicht erreicht, selbst wenn man ihm eine reichliche Stundenzahl zumessen könnte; leichter und ohne besonderen Zeitaufwand ist dieß Ziel erreichbar, wenn nach der erforderlichen Vorbereitung durch deutschen Sprachunterricht in den unteren Classen, dann in den mittleren und oberen ein und der andere Lehrgegenstand, besonders solche, bei denen die Benützung der deutschen Schullitteratur vorzüglich wünschenswerth ist, in deutscher Sprache behandelt wird. Dieses Verfahren ist in den Gymnasien des westlichen Galiziens eingeschlagen, — daher dort als Unterrichtssprache „polnisch und deutsch“ oder „polnisch, einige Unterrichtsgegenstände deutsch“ angegeben ist —; die Motive und näheren Modalitäten dieser Einrichtung wurden sogleich bei ihrem Eintreten in der Zeitschrift (für die österreich. Gymnasien 1851, S. 172—176, 259—267) besprochen und die Erfahrung hat unterdessen die Angemessenheit des eingeschlagenen Weges bestätigt. Eine ähnliche Einrichtung den ergangenen Weisungen gemäß baldigst in Ausführung zu bringen, sollten sich diejenigen Gymnasien Ungarns bestreben, an welchen die magyarische Sprache noch immer alleinige Unterrichtssprache ist; sie sind sonst selbst daran schuld, daß ihre Schüler in den oberen Classen von Benützung einer reichhaltigen und gediegenen Schullitteratur ausgeschlossen sind, und daß ihnen auf der Universität der erfolgreiche Besuch deutscher Vorlesungen und das Studium deutscher wissenschaftlicher Bücher erschwert wird, wofür die Kenntniß der Muttersprache bei allem Werthe, der darauf zu legen ist, keinen Ersatz bieten kann. Besonders auffallend ist es, wenn man an ein paar Gymnasien Ungarns (ohne Oeffentlichkeitsrecht) in den unteren Classen magyarische und deutsche Unterrichtssprache neben einander, in den oberen Classen dagegen ausschließlich magyarische Unterrichtssprache angewendet findet. Sollten wirklich den Schülern des Obergymnasiums deutsche Schulbücher weniger wichtig sein als denen des Untergymnasiums, sollte den aus dem Obergymnasium zu den Facultätsstudien übertretenden Jünglingen die Geläufigkeit in der deutschen Sprache weniger wichtig sein als den das Untergymnasium verlassenden Knaben? Und wenn diese Fragen schwerlich jemand zu bejahen gesonnen sein kann, so ist es Interesse und Pflicht der betreffenden Gymnasien selbst, ihre Einrichtung den wissenschaftlichen Zwecken ihrer Anstalt anzupassen.

6. Die Einnahme vom Schulgelde und den Aufnahmestagen bietet nur innerho-

vormaligen deutsch-slavischen Erblande ein beachtenswerthes Resultat, indem zunächst für diese Kronländer der Ministerialerlaß vom 1. Januar 1852 in Kraft getreten welcher für das Schulgeld ein sehr billiges Ausmaß feststellt (für die Gymnasien in Hauptstädten der Kronländer 12 fl. jährlich, für die übrigen Gymnasien 8 fl. jährlich), zugleich die Befreiung vom Schulgelde mit größerer Strenge als es früher Brauch, auf die Fälle wirklicher Dürftigkeit und zugleich Würdigkeit der Schüler beschränkt. Folge dieses Erlasses ergab sich im Schuljahre 1852, obgleich derselbe erst für das 1te Semester zur Anwendung kommen konnte, ein bedeutender Zuwachs der Einnahme; auch das Schuljahr 1853 zeigt einen solchen im Vergleich gegen das Schuljahr 1852. Im Schuljahre 1852 betrug nämlich innerhalb des bezeichneten Gebietes Einnahme vom Schulgelde 95,047 fl. 33 kr., im Schuljahre 1853 dagegen 119,580 fl. 19 kr. Dieser Zuwachs erklärt sich daraus, daß der angeführte Erlaß während des Schuljahres in beiden Semestern zur Anwendung kam, und daß er vollständig auf Tyrol angewendet wurde, was für das Schuljahr 1852 noch nicht der Fall war. Daß die Ausführung des erwähnten Erlasses den Befreiungen noch immer hinreichenden Raum gestattet, liegt in den Zahlen der Tabelle selbst klar vor; denn von 107 öffentlichen Schülern in dem bezeichneten Gebiete genossen im zweiten Semester des Schuljahres 5685, also fast ein Drittel, die Befreiung; die verschiedene Vertheilung der Befreiungen in den einzelnen Kronländern mag hauptsächlich in den verschiedenen Abstufungen des Wohlstandes ihren Grund haben. — Die Ausnahmestagen, welche Vermehrung der Lehrmittel verwendet werden, betrugen innerhalb der deutsch-slavischen Erblande im Schuljahre 1852 11,405 fl. 19 kr., im letztverflossenen Schuljahre dagegen 12,158 fl. 8 kr. — In den übrigen Kronländern herrscht, wie schon ein oberflächlicher Blick in die Tabellen zeigt, große Mannigfaltigkeit der Einrichtungen, so daß eine Zusammenstellung und Vergleichung der Summen keine Bedeutung haben würde.

7. Ueber die Ergebnisse der Maturitätsprüfungen ist in dem Vorberichte zu den jährigen statistischen Tabellen ausführlich gehandelt, und aus Zahlen, welche einen Anspruch nicht gefunden haben und eine Widerlegung unmöglich machen, nachgewiesen, schon im Schuljahre 1851/52 ein größerer aliquoter Theil der Schüler der achten Classe das Zeugniß der Reife durch die Maturitätsprüfung sich erworben hat als nach früheren Einrichtungen durchschnittlich von den Hörern des (der achten Gymnasialclasse entsprechenden) zweiten philosophischen Jahrganges in der Schulprüfung zu den Facultätsstudien zugelassen wurden. Dieß Resultat stellt sich für das letztvergangene Schuljahr noch auffällender heraus. Aus der Uebersichtstabelle Nr. III, S. 42 ist leicht zu berechnen, daß innerhalb der deutsch-slavischen Erblande (denn weder Ungarn noch Lombardo-Venetien, wo diese Einrichtung begonnen hat, lassen sich mit in Rechnung ziehen) 61 Procent der Schüler der achten Classe die Maturitätsprüfung bestanden haben, und läßt man Galizien und die Bukowina außer Betracht, wo eigenthümliche Schwierigkeiten den Erfolg des Unterrichtes beeinträchtigen, sogar 65 Procent der Schüler der achten Classe. Ferner haben wir vorher gefunden, daß durchschnittlich ungefähr 80 Procent der Schüler jeder Classe je nach einem Jahre die Reife zum Aufsteigen in die höhere Classe erreichen. Daraus ergibt sich, daß gegenwärtig von den in die siebente Classe eintretenden Schülern nach zwei Jahren durchschnittlich 61 Procent ein Zeugniß der Reife durch die Maturitätsprüfung und demnach die Zulassung zu Facultätsstudien erreichen; diese Zahl würde noch größer sein, wenn man diejenigen einrechnen würde, welche durch bloßes Jahreszeugniß über gut absolvirte achte Classe zum Studium der Theologie zugelassen werden. Dagegen haben an der philosophischen Facultät in Wien in den Jahren 1845, 46, 47 durch regelmäßige,

nachträgliche und Reparationsprüfungen im Durchschnitte 65 Procent der Hörer des zweiten Jahrganges die Zulassung zum Facultätsstudium erworben, und in denselben Jahren sind durchschnittlich 60 Procent der Hörer des ersten Jahrganges nach Verlauf des ersten Jahres unbehindert in den zweiten Cursus aufgestiegen. Es sind also von den in die philosophischen Curse eingetretenen nach Verlauf von zwei Jahren im Durchschnitte 42 Procent zum Facultätsstudium zugelassen worden, diejenigen ausgerechnet, welche in das theologische Studium eintraten. Da man gegen die Maturitätsprüfung nicht leicht die Klage erhebt, daß an die allgemeine Bildung der Abgehenden zu niedrige Forderungen gestellt oder die gesetzlichen Forderungen nicht streng genug zur Ausführung gebracht werden, wohl aber noch zuweilen sich die Klage vernehmen läßt, daß die Maturitätsprüfung viele wohlbegabte Jünglinge von einer wissenschaftlichen Laufbahn abhalte, so verdienen die eben erwähnten Zahlen, die gewissermaßen aus einer umfassenden Induction gewonnen sind, noch immer die volle Beachtung. Sie geben den unwiderleglichen Beweis, daß durch die gegenwärtige Einrichtung der beiden obersten Classen der Gymnasien ein größerer Theil der Schüler ein reiches Maß von Bildung wirklich erreicht, als es die vormalige Einrichtung bei einem kleineren Theile der Hörer ermöglichte.

Blicken wir endlich auf die verschiedenen Berufswege, welche die vom Gymnasium Abgehenden erwählten, so ist über diejenigen, welche nicht zu einem Facultätsstudium übergingen, schon in der Anmerkung zu S. 42 erforderliche Auskunft gegeben. In Betreff derer, welche ein Facultätsstudium erwählten, beschränken wir aus den schon angedeuteten Gründen die zusammenfassende Uebersicht auch diesmal noch auf die deutsch-slavischen Erblande. Innerhalb dieses Gebietes sind nach bestandener Maturitätsprüfung zur Theologie übergetreten 267 (nämlich 48 Dg., 219 Bg.), zur Jurisprudenz 377, zur Medicin 105, zu historisch-philologischen Studien 45, zu mathematisch-physikalischen 27; ohne Maturitätsprüfung sind in das theologische Studium eingetreten 229. Es kommen also von allen denen, welche nach absolvirtem Gymnasium in ein Facultätsstudium übertraten, auf die theologische Facultät 47 Procent, auf die juristische 36 Procent, auf die medicinische 10 Procent, auf die physikalische 7 Procent.

Zustand der holländischen lateinischen Schulen und Gymnasien am 1. November 1851

	Zahl der Lehrer.	Zahl der Schüler in Abtheil. I.	II.*	Ganzg.
I. Provinz Groningen. Einwohner 195,264. **				
Groningen. Rector, Conrector, erster, zweiter und dritter Präceptor, Lehrer der Mathematik, Lehrer der hoch- deutschen Sprache und ein Lehrer der englischen Sprache	8	46	2	46
Winschoten. Rector, zugleich Lehrer der hebräischen Sprache, Lehrer der neuern Sprachen und Lehrer der Mathematik	3	11	23	34
Appingadam. Rector und Lehrer der Mathematik	2	4		4
Beendam. Rector	1	2		2
	15	63	25	88

* Die erste Abtheilung ist der humanistische und die zweite Abtheilung der realistische Theil des Gymnasiums.

** Ist die Bevölkerung vom 31. December 1852.

Zahl der Lehrer.	Zahl der Schüler in Abtheil. I.	II.	Ganzen. im
------------------------	---------------------------------------	-----	---------------

II. Friesland. Einwohner 255,915.

Leeuwarden. Rector, Conrector, Präceptor, Lehrer der Mathematik und Lehrer der neuern Sprachen	5	34		34
Harlingen. Rector, Lehrer der Mathematik	2	19		19
Sneek. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik	3	17		17
Franeker. Rector, Lehrer der neuern Sprachen und der Mathematik	2	11	5	16
Dokkum. Rector, Lehrer der Mathematik	2	17		17
Bolsward. Rector	1	6		6
Bourne. Rector, Lehrer der Mathematik	2	1		1
Stavoren. Rector	1	0		0
	18	105	5	110

III. Drenthe. Einwohner 86,735.

Assen. Rector, Hülfslehrer der alten Sprachen, zwei Lehrer der neuern Sprachen, Lehrer der Mathematik und Lehrer der Physik	6	18	26	44
Reppel. Rector, Lehrer in der Mathematik, Lehrer in der Geschichte und Geographie	3	28		28
	9	46	26	72

IV. Overijssel. Einwohner 224,773.

Zwolle. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik	3	15		15
Deventer. Rector, Conrector, Docent der Geschichte und niederdeutschen Sprache, Docent der Mathematik, Docent der hochdeutschen und hebräischen Sprache, Docent der französischen Sprache und Docent in der Mathematik und Geographie	7	24	16	40
Kampen. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik, Lehrer der niederdeutschen und französischen Sprache, Lehrer der englischen und hochdeutschen Sprache und Geographie, Lehrer der hebräischen Sprache	6	15	9	24
Oldenzaal. Rector, Conrector, Hülfslehrer der neuern Sprachen und Mathematik	3	22	15	37
Enschede. Rector, Lehrer der Mathematik	2	4	18	22
Almelo. Rector, Lehrer der Mathematik	2	7	21	28
Doornarum. Rector, Privatconrector, zwei Lehrer der Mathematik und der neuern Sprachen	4	18	5	23
	27	105	84	189

V. Gelderland. Einwohner 383,394.

Arnhem. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik, Lehrer der niederdeutschen und französischen Sprache, Lehrer der deutschen und englischen Sprache, Lehrer der hebräischen Sprache	6	21	17	38
Rhymegen. Rector, Conrector, Präceptor, Lehrer der Mathematik, Lehrer der neuern Sprachen, Lehrer der hebräischen Sprache	6	28	14	42

	Zahl der Lehrer.	Zahl der Schüler in Abtheil. im 1. 11. Ganzen.		
Zütphen. Rector, Conrector, zwei Lehrer der neuern Sprachen, welche abwechselnd in der dritten Classe den Unterricht im Lateinischen und Griechischen zu erteilen haben, Präceptor	5	40	20	60
Harderwyk. Rector, Conrector, Lehrer der niederdeutschen und englischen Sprache, Lehrer der französischen und hochdeutschen Sprache	4	14	8	22
Ziel. Rector, Lehrer der neuern Sprachen, Lehrer der hebräischen Sprache	3	14		14
Doeßborg. Rector, Conrector, zugleich Lehrer der hebräischen Sprache, Rector der neuern Sprachen, Rector der Mathematik	4	22		22
Elburg. Rector, Collaborator, zugleich Lehrer der deutschen Sprache, Rector in der Mathematik und Physik, Lehrer der neuern Sprachen und des Rechnens	4	10		10
Zalt-Bommel. Rector, Präceptor und Lehrer der Physik	2	16		16
Lochem. Rector, Lehrer der Mathematik	2	3		3
Groenlo. Rector, Lehrer der Mathematik, Lehrer der neuern Sprachen	3	6		6
Doettinghem. Rector	1	1		1
Wageningen. Rector, Collaborator, zugleich Lehrer der deutschen Sprache, Lehrer der Mathematik, Lehrer der neuern Sprachen, Lehrer der niederdeutschen Sprache und vaterländischen Geschichte	5	17		17
Zevenaar. Rector	1	8		8
Kuilenburg. Rector	1	5		5
	47	214	59	273

VI. Utrecht. Einwohner 153,946.

Utrecht. Rector, zugleich Lehrer der hebräischen Sprache, Conrector, drei Präceptoren, Lehrer der Mathematik, Lehrer der französischen und Lehrer der deutschen Sprache	8	64		64
Amersfoort. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik	3	29		29
	11	93		93

VII. Nordholland. Einwohner 506,006.

Amsterdam. Rector, zwei Präceptoren, zwei Lehrer der Mathematik, Lehrer der niederdeutschen Sprache und vaterländischen Geschichte, Lehrer der französischen Sprache, Lehrer der deutschen Sprache, Lehrer der englischen Sprache, Lehrer der hebräischen Sprache	11	96	11	107
Haarlem. Rector, Conrector, Präceptor, Lehrer der neuern Sprachen, Lehrer der Mathematik, Lehrer der französischen und deutschen Sprache, Lehrer der englischen Sprache	7	23	14	37

	Zahl der Lehrer.	Zahl der Schüler in Abtheil.		im Ganzen.
		I.	II.	
maar. Rector	1	10		10
rn. Rector, Lehrer der Mathematik	2	10		10
huizen. Rector	1	8		8
	22	147	25	172

VIII. Süd holland. Einwohner 584,693.

ravenhage. Rector, Conrector, zwei Präceptoren, zwei Lehrer der Mathematik, zwei Lehrer der franzö- sischen Sprache, Lehrer der deutschen und Lehrer der englischen Sprache	10	87	38	125
terdam. Rector, Conrector, zwei Präceptoren, zwei Lehrer der Mathematik, zwei Lehrer der französischen Sprache, Lehrer der deutschen und Lehrer der engli- schen Sprache, Lehrer der Handelswissenschaften	11	51	43	94
den. Rector, Prorector, zwei Präceptoren, von denen der erste zugleich die allgemeine Geschichte und Geo- graphie lehren muß, zwei Lehrer der Mathematik, Lehrer der französischen Sprache, Lehrer der deutschen Sprache, Lehrer der englischen Sprache, Lehrer der niederdeutschen Sprache, Lehrer der hebräischen Sprache	11 3	50 12	8	58 12
st. Rector, Prorector, Lehrer der hebräischen, java- nischen und malaischen Sprachen, Lehrer der Mathe- matik, Lehrer der neuern Sprachen und Geographie	6	23		23
da. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik, Lehrer der französischen Sprache, Lehrer der deutschen Sprache, Lehrer der englischen Sprache	6	24	22	46
edam. Rector, Lehrer der Mathematik	2	11		11
inghem. Rector, Lehrer der Mathematik.				
lle. Rector, Lehrer der neuern Sprachen, Lehrer der Mathematik	3	5	19	24
	52	272	130	402

IX. Zeeland. Einwohner 163,318.

delburg. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik, Lehrer der deutschen und französischen Sprache, Lehrer der englischen Sprache	5	23		23
ikzee. Rector, Conrector, Lehrer der französischen und deutschen Sprache, Lehrer der englischen Sprache	4	7	11	18
	9	30	11	41

X. Nordbrabant. Einwohner 403,687.

ogenbusch. Rector, Conrector, Lehrer der nieder- deutschen und französischen Sprache, Lehrer der Ma- thematik, der deutschen und englischen Sprache	4	8	11	19
aa. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik	3	28		28

	Zahl der Lehrer.	Zahl der Schüler in Abtheil.		im Ganzen.
		I.	II.	
Bergen op Zoom. Rector, Lehrer der Mathematik	2	9		9
Dosterhout. Rector, Präceptor	2	5		5
Grave. Rector	1	10		10
Boxmeer. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik	3	15		15
Heusden. Rector, Lehrer der Mathematik	2	5		5
Eindhoven. Rector, Präceptor	2	20		20
Helmond. Rector, Conrector	2	13		13
Gemert. Rector, Conrector	2	26		26
Ravenstein. Rector, Conrector, Präceptor	3	20		20
Regen. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik	3	8		8
Uden. Rector, Conrector, Präceptor	3	12		12
	32	179	11	190

XI. Limburg. Einwohner 210,275.

Mastricht. Rector der ersten Abtheilung, zugleich Ordinarius der ersten Classe, Ordinarien der zweiten, dritten, vierten, fünften und sechsten Classe, und ein Lehrer der griechischen Sprache; Rector der zweiten Abtheilung, zugleich Lehrer der Mathematik in den oberen Classen der beiden Abtheilungen, Lehrer der Physik und Chemie, Lehrer der Geschichte und niederdeutschen Sprache in den oberen Classen, Lehrer der deutschen Sprache, Handelswissenschaften und Naturgeschichte, Lehrer der französischen Sprache, Lehrer der englischen Sprache, Lehrer der Geschichte, Geographie und niederdeutschen Sprache in den unteren Classen, Lehrer der Mathematik in den unteren Classen, Zeichenlehrer, der Vorsteher des mit dem Athenäum verbundenen Internates, der jedoch keinen Unterricht erteilt	17	70	80	150
	17	70	80	150

Aus diesen statistischen Angaben ergeben sich folgende Resultate:

Holland besaß im Jahre 1852 (am 1. Nov.) 67 Lehranstalten für den mittleren Unterricht, welche theils lateinische Schulen, theils Gymnasien genannt werden und wovon eine (in Mastricht) den Namen Athenäum trägt. Die Zahl der Lehrer betrug sich auf 259 und die der Schüler im Ganzen auf 1792, von diesen gehörten 1334 zur ersten und 456 zur zweiten Abtheilung. Es kommen hiernach nicht ganz sieben Schüler auf einen Lehrer. Nehmen wir nun die Gesamtbevölkerungszahl Hollands nach der Volkszählung vom 31. December 1852 auf 3,168,006 an, so vertheilt sich dieselbe im Verhältniß zu den Schülern, welche die Lehranstalten für die Mittelfufe des Unterrichts besuchen, in der Weise, daß auf 1768 Einwohner ein Schüler kommt; was dagegen die Zahl der Lehrer dieser Lehranstalten betrifft, so ergibt sich das Verhältniß wie 12,231 zu 1.

Karl Arenz.

Ueber Schulen im Königreich Polen.

(Fortsetzung. *)

1 Das Petrikauer Gymnasium leitet der Director Dr. Schaffer, früher Lehrer im Hofe des Generals v. Kunneff, Curators des Warschauer Lehrbezirks. Als nach dem Jahre 1848 die höheren Classen der Warschauer Gymnasien cassirt wurden, strömten jungen Leute nach Petrikau, und in kurzer Zeit ward das genannte Gymnasium die besuchteste des Landes. Nun hat zwar seit 1850 Warschau die höheren Classen wieder erhalten; immer aber steht das Petrikauer Gymnasium in hoher Blüthe, besonders auch weil ein so tüchtiger Schulmann, wie Schaffer, dasselbe dirigirt. In Warschau leben nun außer dem sogenannten Gubernialgymnasium und der Realschule noch drei theologische Schulen mit je vier Classen. Von Sprachen werden hier die russische, die polnische, die lateinische und die deutsche gelehrt. Mit dem Lateinischen kommt man dreizehn wöchentlichen Lehrstunden für alle vier Classen nicht über Cäsar und Sallust hinaus. Das Deutsche wird so betrieben wie auf den deutschen Gymnasien das französische. Es ist immer anzuerkennen, daß die deutsche Sprache von der polnischen gänzlich getrennt, die eine so hochmüthige Verachtung der Deutschen überall zur Schau trägt, entfernt werden muß. Der Unterricht wird nach der polnisch-deutschen Grammatik eines gewissen Lindar, früher Schulinstructor in Mariampol, ertheilt, — einem Buche, das den in der polnischen Sprache nicht bewanderten Deutschen bei dem Unterrichte, der in seiner Muttersprache ertheilen soll, sehr geeignet ist. Erwähnung verdient auch die lateinische Grammatik von Terjansky, wenn sie auch nicht viel mehr als die Nachbildung der Zumpt'schen ist.

Die bekannteste und besuchteste der Warschauer Bildungsanstalten ist das seit etwa fünfzig Jahren bestehende Realgymnasium mit sieben Classen, deren jede etwa fünfzig Schüler zählt. Die Gründung dieser Anstalt gehört in die Zeit, wo Diebstahls wegen Krieg gegen die Universitäten begann; und es kann nicht geläugnet werden, daß während an eine Universitas litterarum für Polen nicht zu denken ist, die Realien der genannten Schule auf das glänzendste vertreten sind. Das chemische Laboratorium steht unter Leitung des auch in Deutschland rühmlich bekannten Zydowicki. Zur Unterhaltung des physikalischen Cabinets sind eigene Fonds vorhanden, die selten so weit ausgeben, daß nicht immer Zinsen zum Capital geschlagen würden. Die vielen Classen der Anstalt sind täglich von Lehrenden und Lernenden gefüllt und werden dort die schätzbarsten Kenntnisse erworben. Der frühere Director v. Ständer ist kürzlich einem Freunde nach Petersburg gefolgt; wahrscheinlich wird der bisherige Inspector Lyszkowsky, den Schülern nicht mit Unrecht der Vater der Anstalt genannt, an seine Stelle treten.

Wir verlassen die höheren Schulen nicht, ohne des kürzlich zum Vicecurator des Warschauer Lehrbezirks erhobenen Suminsky zu gedenken, — eines Mannes, auf den polnische Erziehungsräthe stolz sein darf. Er war bisher Präses im Examinationscomite. Sein Einfluß ist bereits im Censurcomite und in andern Sectionen erkennbar, und kann seine Ernennung nicht genug gerühmt werden.

Für jeden Polizeidistrict besteht in Warschau eine männliche und eine weibliche Elementarschule (école primaire). Im Polnischen heißt sie officiële Schule (szkola powszechna), weil in Betreff derselben eine Art Schulzwang besteht, indem jeder Bürger Warschau dafür zu sorgen hat, daß seine Kinder eine dieser Schulen besuchen. Das

* Pädag. Revue XXXV, 357 ff.

Schulgeld nimmt ein Beamter im Rathhause in Empfang; die dort eingehändigte Quittung geht an den Schulvorsteher, der die Inscriptionen besorgt. Der vorzüglichste Unterrichtsgegenstand ist hier die russische Sprache; neben ihr wird auch die polnische gelehrt. In Warschau wird nur die russische Geschichte und die Geometrie in russischer Sprache gelehrt; übrigens bleibt die polnische als Medium des Unterrichts beständig. Geometrie kommt nun in den Elementarschulen gar nicht und russische Geschichte in der letzten Classe vor. Es wird sonach die polnische Sprache keineswegs so mütterlich behandelt, wie die Zeitungen oft vorgeben. Daß die Eingaben an die Behörden gewöhnlich in russischer Sprache verfaßt werden, kommt daher, daß an der Spitze dieser Behörden Russen zu stehen pflegen; verlangt wird es übrigens nicht, sondern es liegt in dem freien Willen des Briefstellers, welcher Sprache er sich bedienen will.

Zu den Schulen zurückkehrend, möchte ich noch über die Uniformen der Schüler etwas hinzufügen, die vor wenigen Jahren die Breslauer Zeitung so sehr in Anspruch brachten. Für die Elementarschulen zuvörderst besteht gar keine Uniform; die Schüler derselben erscheinen in Civilkleidern. Die vorgeschriebene Tracht fängt erst bei gelehrten und bei der höheren Realschule an. Wer nun den Rock eines Schüler-Cadetten in Dresden kennt, der kennt auch die Uniform eines Gymnasialisten im Königreich Polen. Der Degen fällt indeß auch für die obersten Classen weg, feierlichen Gelegenheiten tritt der Frack an die Stelle des Rocks, und an dem es gibt es auch einen *latus clavus*, wenn ihn der Schüler durch Fleiß und gutes Betragen gewonnen hat. In Civilkleidung darf sich kein Schüler auf der Straße betreten, und seit einigen Jahren muß jeder Officier (früher nur jeder General) begrüßt werden. Dem Kaiser selbst begegnete es, daß er, weil er in seinen Mantel gehüllt nicht zu erkennen war, von dem oder jenem Schüler nicht begrüßt wurde. Bei seiner Anwesenheit in Warschau ließ er zwei Schüler, die recht absichtlich den Gruß lassen hatten, auf die Hauptwache bringen und züchtigen. Da nun von der Regierung als Entschuldigung angeführt wurde, sie haben Se. Majestät für einen gewöhnlichen Officier gehalten, so ist wahrscheinlich daher die Maßregel zu erklären, jezt jedem Officier die Honneurs gemacht werden müssen. Zur Ueberwachung der Schuljugend außer der Schule sind seit einem Jahre an jeder Anstalt zwei Unterofficiere angestellt, der eine mit 200, der andere mit 100 Rthlr. Gehalt. Während der Unterrichtszeit sind diese in der Anstalt gegenwärtig und bleiben in der Classe, um dort Ruhe und Ordnung aufrecht zu erhalten, bis der Unterricht tritt. Verläßt der Lehrer die Classe, so steht auch schon einer dieser Zuchtmeister da, um nach ihm hineinzugehen und dort so lange auf Ordnung zu sehen, bis der neue Lehrer erscheint. Folge davon ist eine seltene Ruhe in den Schulstuben, und kein Lehrer darin ist.

III. Uebersichten.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Jahresbericht der Unterrichts- und Erziehungsanstalt des Geh. Reg. Rathes Dr. Eilers zu Freimfelde bei Halle a. S. 1853.

[Herr Geh. Rath Dr. Eilers ist den Lesern der Revue, wenn nicht von anderer Seite her so doch durch die Anzeige seiner Schrift: „Zur Beurtheilung des Ministeriums Eichhorn, Berlin 1849“ in d. Bl. XXI, 321 — 337, bekannt. Er hat 1848 den Staatsdienst quittirt und eine Erziehungsanstalt bei Halle gegründet, aus deren Jahresbericht für 1853 wir hier einen Abschnitt mittheilen. Dem hierzu ausgewählten geht ein anderer voran, der an anderer Stelle könnte besprochen werden. Der unsern Lesern vorgelegte Abschnitt behandelt Fragen, denen die Revue ununterbrochen die Aufmerksamkeit gewidmet hat, und die namentlich im verfloffenen Jahre in ihr discutirt sind. Die Concentration der Gymnasialbildung, das Ziel derselben, wie es schon in der Abiturienteninstruction ausspricht, die Vorbildung des Lehrstandes, die Ermittlung des Zusammenhanges zwischen Schule und Kirche durch den Lehrstand, einen wie der andern, die erziehliche Aufgabe des Gymnasiums; alle diese Probleme sind nur scheinbar disparater Natur, und hängen vielmehr innerlich auf das Beste zusammen. So faßt sie auch Herr Dr. Eilers. Und daß wir unsere Ansichten hier so genau getroffen und so lebhaft vertheidigt finden, das freut uns nicht nur, sondern wir versprechen uns auch von ihrer Erörterung durch Herrn Dr. Eilers einen Gewinn für die Bereitwilligkeit, mit der man unsern eigenen Untersuchungen fernern folgen werde.]

Indem ich den Entschluß faßte, eine wissenschaftliche Bildungsanstalt zu gründen, ließ die Betrachtung der Zustände unsers gelehrten Schulwesens die bedenklichsten Abweichungen vom rechten Wege erkennen. Die Früchte lagen in den plötzlich offen gewordenen Krankheiten der Zeit in erschreckendem Maße vor. Dieses leidenschaftliche und wüste Zertreten aller heilsamen hergebrachten Lebensordnung, diese Unzufriedenheit mit einem Systeme in das andere, vom Könige zu den Herren von Stimmenmehrheit, dieser Mangel an Pietät, Treue, Festigkeit des Charakters, diese feige Klugheit, sich die Gunst der einen Partei im Stillen zu erhalten und zu gleicher Zeit um die Gunst der andern zu buhlen, bis der Sieg entschieden sei, wiesen nicht deutlich hin auf einen Verfall unserer höheren Bildungsanstalten, unserer Literatur und unserer Beamtendisziplin? Es ist sicherlich eine der größeren Aufgaben unserer Zeit, so großen Uebeln zu begegnen. Was mich betrifft, so hielt der Gedanke an den kleinen, im Stillen wirkenden Bildungsanstalt, welche die alten erprobten Wege der Sitte und geistiger Zucht einschlage, mich aufrecht in dem Kummer über jene schrecklichen Erscheinungen, an deren Möglichkeit ich in dem Maße nie geglaubt hatte. Namentlich der Ausführung glaubte ich den Grundgedanken unserer Gymnasialbildung zu halten, die mir wohl bekannten Uebertreibungen aber, welche unserer Gymnasialbildung, meiner Ueberzeugung nach, großen Schaden gebracht, vermeiden zu müssen. Diese Uebertreibungen haben unsere Gymnasien sich von jeher vielfach zu Schulden kommen lassen. Im 16. und 17. Jahrhundert waren alle Bestrebungen auf Ciceronische Fertigkeit und Eleganz im Sprechen und Schreiben des Lateinischen gerichtet, die deutsche Sprache und damit alle nationalen Bildungselemente wurden förmlich verachtet, und wie es jetzt Stadträthe gibt, die nichts vom Lateinischen und

Griechischen hören wollen, so gab es deren damals, die alles deutsche Sprechen der Knaben, selbst beim Spielen, als eine „schandbare Gewohnheit“ unter fühlbaren Strafen verboten. Von Geschichte und Geographie war sehr wenig die Rede und in der Mathematik kam man über die vier Species kaum auf den Universitäten hinaus. Bekanntlich war es Luthers gewaltiger Geist, der nebenbei nach und nach auch den Pedantismus austrieb und der ächten Humanität die Bahn brach. Indessen ging doch noch ein gutes Stück des alten Pedantismus, worüber Joh. Amos Comenius so bittere Klagen geführt hatte, in das 18. Jahrhundert über. Gegenwärtig haben wir mit anderen, vielleicht schlimmeren Uebertreibungen zu kämpfen. Die Entstehung derselben zeigt ein Rückblick auf die Schulgeschichte der letzten vier Decennien. Die großen Philologen und Schulmänner des Jahrhunderts traten nach den Befreiungskriegen mit Schulplänen auf, welche das römische und griechische Alterthum wieder zum Mittelpunkt aller Schulbildung machten, und Staatsmänner wie W. v. Humboldt, Altenstein, Sövern, die selbst ihr geistiges Uebergewicht den klassischen Studien zu verdanken hatten, waren sehr geneigt, ihre Rathschläge zu Schulgesetzen zu erheben. Meine Altersgenossen werden sich noch der freudigen Zustimmung des ganzen gebildeten Theils der Nation und des Beifalls erinnern, den die Worte des Dichters fanden: das Ächte Neue leimt nur aus dem Alten. Leider gebrach es an Maßhaltung. Männer von nicht gefinger wissenschaftlicher Bedeutung traten hinzu und verlangten auch für ihre Wissenschaften Theilnahme an der neuen Schulgesetzgebung. Sie drangen durch und es kam das Unheil über unsere Gymnasien, daß sie mit 16 oder gar 17 verschiedenen Unterrichtsgegenständen überladen wurden. Die Schüler sollten in das römische und griechische Alterthum vollkommener als je vorher eingeführt werden, sie sollten Geschichte und Geographie specieller und umfangreicher lernen als je vorher, die deutsche Sprache sollte nicht allein an den alten Sprachen geübt, sondern aus den Fundamenten ihrer Geschichte heraus zur wissenschaftlichen Klarheit erhoben werden. Die Mathematiker setzten Forderungen durch, die weit über das Ziel einer vernünftigen Gymnasialbildung hinausgehen. Unter dem unbestimmten Namen einer philosophischen Propädeutik schob man einen neuen Lehrgegenstand hinein, der gar bald den verderblichsten Einwirkungen auf die Jugend Thür und Thor öffnete. Was aber das Uebel in der Praxis auf den höchsten Grad steigerte, war der Umstand, daß viele Fachlehrer ihr Fach für das wichtigste hielten und nicht selten vor den Schülern verächtliche Seitenblicke auf andere Fächer warfen. Die Schüler selbst fühlen es, daß man zu viel von ihnen fordert, und bieten daher alle Künste der Schlaueit auf, um die Prüfungscommissionen zu täuschen. Mir ist einmal in Köln der Fall vorgekommen, daß sämmtliche Abiturienten sich ihre schriftlichen Prüfungsarbeiten in einem halben Tag anfertigen lassen, nachdem es ihnen trotz der großen Vorsicht des würdigen und sehr gewissenhaften Directors gelungen war, sich die Themata zu verschaffen. Jedem verständigen Beurtheiler werden hier zwei große Mißgriffe in die Augen springen, von denen einer den andern noch schlimmer macht, als jeder an und für sich schon ist, zuerst die Ueberladung mit zu viel Lehrgegenständen und dann, daß man für jede einzelne Disciplin das Ziel zu hoch setzte. Wer der Sache näher auch in sittlicher Beziehung nachdenkt, wird darin einen Erklärungsgrund für die vielen, nicht unerfreulichen Erscheinungen physischer und moralischer Schwächen und Krankheiten finden, welche seit 25 Jahren in steigendem Maße bei unserer höheren Schuljugend hervortreten. Jedenfalls unterliegt es durchaus keinem Zweifel, daß man das natürliche Maß unbeachtet gelassen hat, welches die geistigen und sittlichen Anlagen des Menschen und die psychologischen Entwicklungsgesetze derselben der Pädagogik

Didaktik zur Beachtung aufstellen. Indem man zu viel erreichen wollte, hat man weniger erreicht als früher, und das Beste noch dazu verschüttet. Wir müssen daher in der alten Regel: *non multa, sed multum* zurückkehren. Zur vollen Erklärung des traurigen Ergebnisses unserer Schulen bedarf es noch der Erwähnung eines anderen Mißgriffs, der sich meiner Ueberzeugung nach in seinen Wirkungen als der schlimmste und verderblichste von allen erwiesen hat. In früheren Zeiten wurden be-
 namentlich die Gymnasiallehrerstellen meistens mit Theologen besetzt, die, nachdem sie sich auf Schulen mit tüchtigen grammatischen Kenntnissen versehen und auch auf Univer-
 sitäten philologische Collegia gehört hatten, vollkommen im Stande waren, allen
 Forderungen, die man an einen Gymnasiallehrer vernünftiger Weise machen kann, zu
 genügen. Nach einigen Dienstjahren wurde ihnen in Anerkennung ihrer Verdienste
 eine der einträglicheren Pfarrstellen gegeben, die weniger tüchtigen schieden so bald
 als möglich aus und mußten sich mit geringeren Pfarrstellen begnügen. Wer etwas
 specieller mit unserer Schul- und Culturgeschichte bekannt ist, weiß, daß gerade die
 Heftlichen, welche früher ein Schulamt mit Auszeichnung bekleidet hatten, später als
 Generalsuperintendenten, Scholarchen und Schulinspektoren vortrefflich und segensreich
 wirkten. Auf diese Weise geschah es, daß an den Gymnasien stets junge und frische
 Lehrkräfte wirksam waren, während in der Person des Rectors, der meistens auch
 heftlicher war, eine gleichmäßige Tradition und Disciplin auf längere Zeit gesichert
 blieb. Es waren die großen Philologen, deren ich oben gedacht habe, welche das Band
 eilsame Band, wodurch die Kirche mit der Schule lebendig verbunden war, zerrissen.
 Von der Ansicht ausgehend, das Lehramt an den höheren Schulen sei für die Heraus-
 bildung der geistigen Kräfte der Nation von so hoher Wichtigkeit und erfordere so
 edelgebene und umfassende Kenntnisse, daß der junge Mann, der sich zu demselben
 vorbereiten wolle, diesem Studium alle seine Zeit und alle seine Kräfte widmen, je-
 dem anderen Studium, namentlich dem der Theologie, aber entsagen müsse, errich-
 teten sie, begünstigt von den erwähnten Staatsmännern, besondere Philologenschulen.
 Es gelang ihnen um so leichter, Studirende der Theologie für ihre Schulen zu ge-
 winnen, als bei der damals auf Universitäten vorherrschenden rationalistischen Theo-
 logie die pfarramtlichen Obliegenheiten dem Spott und der Verachtung preisgegeben
 wurden. Studiren Sie lieber Theologie, sagte im Anfange der zwanziger Jahre einer
 mer bedeutenden Philologen zu einem jungen Mann, der ihm eine nicht genügende
 Arbeit geliefert hatte, und sprach dabei das Wort Theologie mit so verächtlicher Be-
 nennung und so spöttisch pietistischen Mienen aus, daß den theologischen Studien eine
 höhere Schmach, dem jungen Manne eine stärkere Verletzung seines Ehrgefühls nicht
 hätte zugesügt werden können. In ähnlicher, wenn auch nicht so diabolischer, Weise
 ließen es auch andere Vorsteher philologischer Seminare. So zerrissen sie das Band
 zwischen Schule und Kirche tiefer und nachhaltiger, als unsere mit neu erfundenen
 Methoden prahlenden Schuldemagogen es für sich allein auf dem Gebiete der Volks-
 schulen je vermocht hätten. Die Früchte liegen seit Jahren zu Tage, und jeder be-
 wachte Beurtheiler derselben wird zugeben müssen, daß diese Philologenschulen weder
 für die Wissenschaft, noch für die Kirche, noch auch für den Staat Erntefrüchte ge-
 erntet haben. Es muß anerkannt werden, daß aus ihnen viele tüchtige grammatische
 Lehrer hervorgegangen sind, besonders aus der Schule des Professors Heinrich in
 Bonn, der doch seinen Schülern auch zeigte, wie die lateinische Grammatik zu lehren
 ist. Neben den vielen guten Lehrern sind aus denselben Schulen aber auch viele und
 vielleicht noch mehr Lehrer hervorgegangen, die, wenn sie auch mit guten grammati-
 schen Kenntnissen versehen sein mochten, doch des ächten pädagogischen und didaktischen

Geistes gänzlich ermangelten. Ich wage es, die Behauptung aufzustellen, daß die Philologenschulen im Allgemeinen das Lehramt seiner höheren Weihe, seines evangelischen Charakters beraubt haben. Die Mehrzahl der aus ihnen hervorgegangenen Lehrer hat, selbst entchristlicht, auch die Gymnasien entchristlicht und somit der wahren Quelle aller guten Zucht und Sitte beraubt. Mit Recht nennt ein berühmter Schulmann aus dem sechszehnten Jahrhundert Schulen ohne christliche Zucht und Sitte „Mühlen ohne Wasser“. Es ist in neuerer Zeit von verschiedenen Seiten auf die Gefahr aufmerksam gemacht worden, welche in der klassischen Litteratur für die christliche Jugendbildung liege. Meines Erachtens liegt eine solche Gefahr nicht in den klassischen Schulschriftstellern, sondern in der Art und Weise, wie sie von Lehrern, die gegen den christlichen Glauben philologisch oder philosophisch eingenommen sind, in den Schulen behandelt werden. Man gebe diesen Lehrern statt der klassiker Ehrenväter in die Hände und sie werden noch viel mehr Gelegenheit nehmen, das Christenthum verächtlich zu machen oder doch als eine längst überwundene Bildungsstufe darzustellen. Uebrigens ist mir die entschuldigende Behauptung wohl bekannt, daß ja gerade durch jene theologischen Lehrer der früheren Zeit der Rationalismus in Kirche und Schule eingeführt worden, bevor noch F. A. Wolf den Rathbeder bestieg. Sie ist nicht ohne Wahrheit; würde aber das Uebel so tief eingedrungen sein, würde es die gesündere Entwicklung der Theologie neuerer Zeit überdauert haben, wenn das Band zwischen Theologie und Philologie nicht förmlich und fast gesehlich zerissen worden wäre? Jene philosophische Richtung, welche recht eigentlich auf Vernichtung der Principien christlicher Theologie ausging, hat kaum irgendwo entschiedenere und kräftigere Vertreter gefunden als in Württemberg, hat aber in keinem Lande weniger erreicht als dort, weil das lebendige Band zwischen Kirche und Schule erhalten wurde. Sollte es denn so schwer sein, die alte Ordnung wieder herzustellen, die so gute Früchte getragen hat? Vor 1848 lag es der großen Zahl zum Theil bedeutender Männer gegenüber, die sich unter der Protestfahne eingebildeten Lichts gegen eingebildetes Dunkelthum geschaart hatte, auf der Gränzlinie des Möglichen und Unmöglichen. Gegenwärtig bedürfte es wohl nur einer angemessenen Abänderung des Reglements für die Prüfung der Abiturienten, der Gymnasiallehrer und der Theologen. Es gibt unter der Gesamtzahl aller Gymnasialdirectoren und Universitätsprofessoren sicherlich nur wenige, die ein einigermaßen strenges Examen nach dem Prüfungsreglement für die Abiturienten würden bestehen können, und doch giebt es sehr viele unter ihnen, die in einzelnen Fächern Großes und Weltbekanntes geleistet haben. Vergleicht man das württembergische Reglement für Professorats- und Preceptoratsprüfungen mit unserm Reglement für die Abiturientenprüfungen, so wird man finden, daß in jenem dem Wortlaute nach bedeutend weniger verlangt wird als in diesem, und wer möchte behaupten, daß Württemberg hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit gegen andere Länder zurückstände? Zu den gerügten Uebertreibungen des Reglements gesellt sich wie von selbst der Uebelstand, daß einige Gymnasien in verschiedener Weise mäßigen, andere mit Strenge auf Erfüllung der Vorschrift halten, daß ein Schulrath auf diese, der andere auf jene Disciplin ein besonderes Gewicht legt, ein jeder gewöhnlich auf die Disciplin, in welcher er selbst examiniren kann.

Bei solchen Urtheilen über unsere wissenschaftlichen Bildungsanstalten, Urtheilen, die ich nicht gesucht, sondern die sich mir bei amtlichen Revisionen einer nicht geringen

* Ich habe oft die Bemerkung gehört, daß man dann auch katholische Theologen als Gymnasiallehrer zulassen müsse; aber eine genügende Antwort auf die Frage: warum denn nicht? habe ich noch nicht gehört.

en Zahl von Gymnasien aufgedrängt hatten, war es natürlich, daß ich, im Begriffe Abst. den praktischen Boden wieder zu betreten, vor allem die Frage ins Auge faßte, wie eine Unterrichtsanstalt einzurichten sei, die, jene Mißgriffe und Uebertreibungen vermeidend, das bewährte Alte aufs neue erprobe. Ich gedachte der Schule, welcher ich selbst die Grundlage meiner Bildung verdanke, der Jever'schen. Dort bestand das ganze Lehrpersonal aus einem Rector, einem Conrector, einem Predigtamts- und einem Cantor und einem Rechenmeister. Lateinisch und Griechisch waren die Hauptlehrgegenstände. Wenn der Cantor die Formenlehre beider Sprachen in strengster Weise eingeprägt hatte, dann concentrirte sich alle Kraft auf die Interpretation der Schriftsteller und die Uebung der Grammatik. Für die deutsche Sprache waren keine besondern Stunden ausgesetzt, desto sorgfältiger wurde dieselbe beim Uebereignen der Schriftsteller und mittelst deutscher Aufsätze geübt. Der Mathematik wurden nur wenig besondere Stunden gewidmet, der Unterricht war aber klar und gründlich. Für die geschichtliche Vorbildung begnügte man sich mit der Geschichte der Griechen und Römer. In Absicht der neuern Geschichte ließ man es bei einer chronologischen Uebersicht der Hauptbegebenheiten bewenden. Trägt man, was denn diese Schule leistete, so brauche ich nur auf Männer wie Seeßen, Schlosser, Mittherrlich, die Liarks hinzuweisen, und wer sich im Lande selbst umsehen will, wird auch in dem ganzen Bildungsstande der Bevölkerung eine genügende Antwort finden. Ferner gedachte ich einiger Progymnasien am Rhein, die, so lange sie bei ihrer ursprünglichen, einfachen Aufgabe blieben, mit wenigen Kräften tüchtig geschulte Jünglinge in die mittleren und höhern Klassen der Gymnasien lieferten. Vorzüglich aber gedachte ich des Schulwesens im Württembergischen, welches ich nicht lange vor-
 er an Ort und Stelle näher kennen zu lernen Gelegenheit hatte. Ich fand, daß das Gymnasium in Tübingen als Vorbereitungsanstalt für höhere Gymnasien oder für die sogenannten niedern Seminare, freilich unter der Leitung eines Mannes*, der zu den ausgezeichnetsten Schulmännern gehört, die mir vorgekommen, mit verhältnißmäßig geringen Mitteln ein solideres Fundament für die höhern Studien legte, als die vier oberen Klassen unserer Gymnasien, bloß dadurch, daß man in dem Alter vom neunten bis zum zehnten Jahre alle Kraft und Aufmerksamkeit auf die grammatische Seite der alten Sprachen verwendet. Ich kann mir es nicht versagen, bei dieser Gelegenheit über das höhere Schulwesen im Königreich Württemberg** noch etwas hinzuzufügen. Meine Zeit erlaubte es mir nicht, die höheren Gymnasien und sogenannten niederen Seminare selbst an Ort und Stelle näher kennen zu lernen; durch die offenen und zuverlässigen Mittheilungen dortiger Schulmänner, namentlich eines Freundes aus früherer Zeit, des Oberconsistorialrathes Gustav Schwab, gelang es mir indessen doch ein ziemlich klares Bild von denselben zu gewinnen. Dieses Bild ist durch drei Jünglinge der württembergischen Gelehrtenschulen, deren ich mich gegenwärtig als Mitarbeiter an meiner Anstalt zu erfreuen habe, zur deutlichen Anschauung erhoben worden. Da Gustav Schwab bei seinen Mittheilungen das Seminar zu Schöndorff in den Ephorus dieser Anstalt, Oberstudienrath von Roth, besonders hervorhob, so werde ich am sichersten gehen, wenn ich zur speciellen Charakteristik dieser höheren Anstalten die Mittheilungen des Herrn Dr. Jäger benutze. Das Lehrpersonal der genannten Anstalt und der drei übrigen sogenannten niederen Seminarien besteht aus

* Herr Schmidt ist jetzt Director des Gymnasiums in Ulm.

** Vergl. Päd. Rev. XXXII, 221 ff.

einem Ephorus, 2 Professoren und 2 Repetenten. In der Regel sind alle Lehrer theologisch gebildet. Der größte Theil des Unterrichts wird durch den Ephorus und die beiden Professoren versehen, die Repetenten sind neben ihren Sectionen auf die Beaufsichtigung und Leitung der Arbeiten angewiesen, indem sie zugleich ein vermittelndes Band zwischen Lehrern und Schülern bilden. Die Anstalt empfängt ihre Schüler aus den Lyceen oder Progymnasien oder auch aus Privatanstalten. Vor der Aufnahme wird scharf geprüft, ob die sich meldenden Schüler mit den gehörigen (besonders grammatischen) Kenntnissen ausgerüstet sind. Die Zahl der Zöglinge ist höchstens 40, der Cursus geht vom vierzehnten bis zum achtzehnten Jahre, die Anstalt hat also 4 Jahre lang dieselben Zöglinge. Nach Roth's Grundsätzen, die sich in Württemberg mehr und mehr Geltung verschaffen, ist der Hauptgesichtspunkt bei der Behandlung der Schriftsteller eine gute Uebersetzung, und deren nothwendige Vorbedingung tüchtige Präparation. Es wird darauf gesehen, daß jedes einzelne Wort seinen entsprechenden deutschen Ausdruck finde und daß bei den Erörterungen darüber eine möglichst erschöpfende Worterklärung auch der deutschen Sprache gegeben werde. Bei der deutschen Gestaltung der ganzen griechischen oder lateinischen Periode wird auf Beseitigung jeder undeutschen Wendung mit Sorgfalt gesehen. Auf diese Weise erhält das Uebersetzen für den Schüler das Interesse eines Ringkampfes mit der fremden Sprache und eben hierin liegt nach Roth's Ansicht die wichtigste Förderung der geistigen Kräfte, indem durch stetes Zusammenhalten der deutschen Sprache und Redeformen mit den lateinischen oder griechischen dem Schüler die Gesetze der Sprachbildung und der innere Zusammenhang der Gedanken mit dem Ausdruck völlig klar wird und er in der denkenden Bewältigung der fremden Sprache allmählig die eigene denken zu herrschen lernt. Es bedarf keiner Bemerkung, daß die Behandlung der Dichter auf dieser Weise reiche Hülfsmittel zur Bildung des Geschmacks bietet. Denkt man sich einen solchen Unterricht vier Jahre consequent fortgesetzt, so wird man begreiflich finden, daß dabei nicht bloß formelle Fertigkeiten und nützliche Kenntnisse erworben werden, sondern auch ein Einfluß auf die Charakterbildung gegeben wird, dessen Wirkung sich weit über die Schule hinaus tief in das Leben hinein erstreckt. In diesem Umstande scheint mir überhaupt die Stärke der württembergischen Seminarien zu liegen. Die strenge Disciplin und die Abgeschlossenheit nach außen würden es allein nicht thun, es wird aber durch solche Strenge und Abgeschlossenheit das wissenschaftliche Streben selbst begünstigt. Hieraus dürfte auch klar werden, warum diese württembergischen Anstalten trotz ihres vorwiegend theologischen Charakters von jeher für die verschiedensten Fächer des menschlichen Wissens und der menschlichen Thätigkeit Männer von so eigenthümlicher Kraft und Tüchtigkeit zu liefern im Stande waren, die sie in der deutschen Litteratur- und Staatengeschichte glänzen. Auf den Gang der Lectüre und die Reihenfolge der Schriftsteller hier näher einzugehen, erlaubt der Raum nicht.

IV. Archiv des Schulrechts.

Bayern.

Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten.

Seine Majestät der König haben auf den allerunterthänigsten Antrag des unterzeichneten Staatsministeriums allergnädigst zu gestatten geruht, daß in dem laufenden Studienjahre die vorschriftsmäßig treffende Studienlehramts-Concursprüfung abgehalten und auf den 3. November l. J. ausgeschrieben werde. — Nachdem jedoch die bezüglich dieser Prüfungen bestehenden Vorschriften dem beabsichtigten Zwecke nicht nur nicht entsprochen, sondern auch zu mehreren wesentlichen Mängeln geführt haben, so sind die zur Beseitigung derselben gemachten Vorschläge Seiner Majestät dem Könige mit dem Entwurfe der revidirten Schulordnung unterbreitet und solche von Allerhöchster Majestät nicht nur genehmigt, sondern es ist auch dem unterfertigten Staatsministerium die Ermächtigung erteilt worden, die einzelnen Vorschriften dieser Vorschläge zur Nachachtung bekannt zu machen und solche schon jetzt bei der demnächst bevorstehenden Concursprüfung in Anwendung bringen zu lassen. — In Folge dieser allerhöchsten Ermächtigung wird demnach bekannt gemacht, beziehungsweise verordnet, was folgt:

§ 1. Alle diejenigen, welche als Professoren am Gymnasium oder als Lehrer an einer vollständigen oder unvollständigen lateinischen Schule, dann als Lehrer der Mathematik angestellt oder verwendet werden wollen, haben sich einer Prüfung zu unterziehen. — Die Zulassung zu derselben ist durch ein vierjähriges akademisches Studium und den Nachweis über den Betrieb allgemeiner, insbesondere aber der philologischen und beziehungsweise der mathematischen und physikalischen Studien bedingt.

§ 2. Diese Prüfung wird jährlich während der Herbstferien in der Hauptstadt München unter Leitung eines Ministerialcommissärs vollzogen, welche bezüglich des Lehramtes der Gymnasien und lateinischen Schulen aus je einem Professor der Philologie von den drei Landesuniversitäten und aus zwei Gymnasialprofessoren und bezüglich des Lehramtes der Mathematik und Physik aus zwei Universitätsprofessoren (einem der Mathematik und einem der Physik) und einem Gymnasialprofessor der Mathematik gebildet wird. — Die Prüfung ist bei beiden Prüfungskategorien theils schriftlich, theils mündlich.

Zum Behufe der schriftlichen Prüfung für das Lehramt der Gymnasien und lateinischen Schulen wird gefordert:

A. Aus dem Lateinischen.

1. Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische.
2. Uebersetzung aus einem der für das Gymnasium vorgeschriebenen prosaischen oder poetischen Autoren ins Deutsche.
3. Bearbeitung eines gegebenen Stoffes in lateinischer Sprache.

B. Aus dem Griechischen.

1. Uebersetzung aus dem Deutschen in das Griechische.
2. Uebersetzung aus einem für das Gymnasium vorgeschriebenen prosaischen oder poetischen Autor ins Deutsche.

C. Die Bearbeitung eines gegebenen Stoffes in deutscher Sprache.

D. Ferner die Beantwortung von Fragen aus

1. der Religionslehre, zum Nachweise, daß der Candidat die Grundwahrheiten des Christenthums nach der Lehre seiner Kirche vollständig inne habe;

2. aus der Pädagogik und Didaktik;
3. aus der griechischen und römischen Literaturgeschichte und den Alterthümern;
4. aus der Logik und Geschichte der alten Philosophie;
5. aus der gemeinen Arithmetik in dem Umfange, in welchem dieselbe in der lateinischen Schule zu lehren ist, dann
6. aus der Geschichte und Geographie.

Die unter A, B und C aufgeführten Arbeiten sind rücksichtlich der Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks mit besonderer Genauigkeit zu würdigen und als Hauptarbeiten zu betrachten.

Bei der mündlichen Prüfung ist an den Candidaten die Forderung zu stellen:

1. daß er mit den vorzüglichsten der im Gymnasium zu erklärenden Autoren, namentlich mit Cicero, Horatius, Tacitus, Homer, Sophokles und Demosthenes sich gründlich beschäftigt habe und darüber im Ganzen wie im Einzelnen Aufschluß zu geben wisse;
2. daß er zugleich seine pädagogische und didaktische Befähigung zum Lehramte auch praktisch nachweise. Zu diesem Ende sind einem jeden Candidaten mehrere Tage vor dem Beginne der mündlichen Prüfung einige Stellen aus den in der vierten Classe der lateinischen Schule und in der zweiten Classe des Gymnasiums zur Behandlung kommenden römischen und griechischen Classiker zu bezeichnen, welche er mit einigen zur Prüfung beizuziehenden Schülern der genannten Classen genau durchzugehen und theils mittelst Fragestellung an die Schüler, theils mittelst eigener Erklärung zum Verständniß der Schüler zu bringen hat.

§ 3. Die schriftliche Prüfung für das Lehramt der Mathematik umfaßt:

- a. Elementarmathematik, nämlich: Arithmetik, Algebra, einschließig der unbestimmten Gleichungen vom ersten Grade, ebene und körperliche Geometrie, nebst beiden Trigonometrien;
- b. Kenntniß der heuristischen Unterrichtsmethode in ihren Beziehungen zur ebenen Geometrie;
- c. Physik;
- d. Mathematik und physikalische Geographie;
- e. höhere Mathematik, namentlich höhere Gleichungen, Reihenlehre, Differential- und Integralrechnung;
- f. sphärische Astronomie;
- g. Naturbeschreibung.

Bei Bestimmung der Noten für diese Lehrer ist auf deren Befähigung in den Fächern a, b, c und d überwiegende Rücksicht zu nehmen.

Die mündliche Prüfung findet in ähnlicher Weise wie die für das Lehramt der Gymnasien und der lateinischen Schulen vorgeschriebene Prüfung statt.

§ 4. Bei den schriftlichen Prüfungen ist hauptsächlich auf Gründlichkeit der Kenntnisse und auf klare und folgerichtige Entwicklung und Darstellung der Gedanken zu sehen. — Bei der mündlichen Prüfung für das Lehramt der Gymnasien und der lateinischen Schulen ist ein besonderes Augenmerk darauf zu richten, ob der Candidat auch natürliche Anlage und natürliches Geschick für das Lehramt zeige, durch zweckmäßige Behandlung der Classiker den Unterricht fruchtbar zu machen verstehe, einen lebendigen und anziehenden Vortrag und ein gutes Sprachorgan habe, und ob er überhaupt nach seiner ganzen Haltung als Erzieher und Lehrer der Jugend sich eigne. — Bei der mündlichen Prüfung für das Lehramt der Mathematik sind vorstehende Bestimmungen gleichfalls in analoge Anwendung zu bringen.

§ 5. Nach dem Resultate der Prüfung erhalten die Candidaten folgende Noten:

1. sehr gut befähigt für das Gymnasiallehramt,
2. gut befähigt für das Gymnasiallehramt,
3. befähigt für das Lehramt der lateinischen Schule.

Derjenige, welchem keine dieser Noten erteilt werden kann, ist als unbefähigt zurückzuweisen. — Um zu dem Lehramte in der Mathematik zugelassen zu werden, muß der Candidat eine der zwei ersten Noten erhalten haben.

§ 6. Ueber die Prüfung und Bestimmung der Note wird ein Protokoll entworfen, in welchem der Gehalt und Umfang der Kenntnisse jedes Candidaten mit Bestimmtheit angegeben wird. — Dieses Protokoll ist von sämtlichen Mitgliedern der Commission zu unterzeichnen und an das Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten einzusenden, welches hienach die Prüfungsnoten ausfertigen läßt.

§ 7. Nach bestandener Prüfung hat der Candidat seine praktische Befähigung entweder als Assistent bei einer Studienanstalt oder durch Ertheilung von Privatunterricht zu vervollkommen.

München, den 24. September 1853.

Auf Seiner Majestät des Königs allerhöchsten Befehl.

Dr. v. Aschenbrenner.

Durch den Minister der Generalsecretär,

Ministerrath v. Bezold.

An die königl. Regierung von Mittelfranken,

Kammer des Innern.

Frankreich.

Rapport du ministre de l'instruction publique et des cultes à l'empereur, sur la situation de l'instruction publique depuis le 2 décembre 1851.

(Suite.)

IV.

Le décret du 10 avril 1852, en consacrant cet ensemble de mesures sage-ment réformatrices, manifesta hautement les vues libérales de Votre Majesté. Mais la réforme n'était encore décrétée qu'en principe; ce qui avait été conçu avec résolution voulait être exécuté avec prudence. L'opinion, saisie tout à coup d'un nouveau système, pouvait être frappée beaucoup plus du silence qu'on gardait sur les moyens d'appliquer des méthodes non encore éprouvées, que de la facilité avec laquelle elles s'adaptaient à tout ce qu'il était bon de conserver de l'ancien régime universitaire. Il ne suffisait pas d'expliquer aux familles, comme je crus devoir le faire par la circulaire du 12 mai, quelles étaient les intentions de l'administration. Il fallait découvrir une règle certaine d'après laquelle on pût préciser avec autorité la part qui devait être faite aux méthodes anciennes et aux méthodes nouvelles. Votre gouvernement trouva cette règle dans ses propres besoins.

En se proposant de former des hommes, l'Université négligeait trop de les rendre aptes aux principales fonctions de l'Etat. Les programmes des lycées ne

* Vergl. Päd. Rev. XXXVIII, S. 28—38.

répondaient pas aux programmes des concours d'admission aux écoles du gouvernement. Les candidats qui voulaient entrer dans ces écoles, et qui étaient destinés à commander les armées et les flottes, à diriger les travaux publics, à surveiller les intérêts les plus généraux de l'industrie et de l'agriculture, presque tous ceux enfin qui devaient mener un jour les grandes affaires de la société, allaient chercher dans des institutions particulières l'enseignement dont ils avaient besoin. L'industrie privée, qui seule avait pris à tâche de les préparer à l'examen spécial qu'ils devaient subir, ne s'occupait ni de développer les forces générales de leur esprit, ni de les assujettir à la discipline sévère regardée autrefois comme la partie principale de l'éducation. On amoindrisait ainsi à plaisir les natures auxquelles il importait cependant le plus de donner toute la vigueur dont l'intelligence humaine est capable.

Le remède pouvait sortir du mal lui-même. En ajoutant aux connaissances techniques dont ces candidats d'élite avaient besoin, ce qui était nécessaire pour mettre leur esprit et leur caractère à la hauteur des grandes situations de la vie, on pouvait être sûr de trouver le niveau le plus élevé qu'il convenait d'assigner à l'instruction secondaire.

Les directeurs des études des grandes écoles du gouvernement, juges éclairés des expériences qu'on y faisait depuis le commencement du siècle, pouvaient dire mieux que personne ce que la spécialité de chacun de ces établissements exigeait de connaissances particulières, et ce qu'il était à souhaiter que les élèves y apportassent de connaissances communes et indispensables à tous les hommes. Pour retoucher avec leur concours les programmes de l'enseignement officiel, il fallait établir entre l'administration de l'instruction publique et les ministères d'où dépendaient les écoles spéciales un accord qu'on n'avait jamais pu obtenir. Lorsque le décret du 10 avril 1852 eut rendu un accommodement possible, c'est M. le ministre de la guerre qui voulut bien le premier y souscrire: il accepta l'idée d'une commission mixte, chargée de reviser les programmes d'admission aux écoles du gouvernement, et d'établir entre ces programmes et ceux des lycées une concordance qui pût assurer la meilleure préparation des candidats. Cette proposition ayant été consentie par les départements de la marine et des finances, chaque ministère désigna un certain nombre de membres chargés de le représenter. L'École polytechnique, l'École de Saint-Cyr, l'École navale, l'École forestière, envoyèrent leurs députés à ce congrès, où le ministre de l'instruction publique voulut, de son côté, faire représenter non-seulement les intérêts généraux de l'enseignement national, mais les méthodes particulières de l'enseignement industriel trop longtemps négligé. La commission ainsi constituée se réunit au ministère de l'instruction publique dès les premiers jours de juin. Ses séances se prolongèrent sans interruption jusqu'à la fin du mois de juillet. Ses conférences, en jetant les bases du pacte qui intéresse aujourd'hui toutes les grandes administrations au règlement de l'enseignement public, ont posé les principes du plan d'études qui a fait pénétrer dans les derniers détails de l'instruction secondaire la réforme décidée par le décret du 10 avril.

Tous les membres de la commission arrivèrent disposés à seconder les vues du gouvernement par des concessions réciproques. Sans doute les représentants des écoles spéciales du gouvernement auraient été excusables de considérer surtout dans nos réformes l'intérêt particulier des grands services publics qui

ces écoles doivent assurer ; et si les savants illustres, qui étaient en majorité dans la commission, avaient cédé à la tentation de faire prédominer l'élément scientifique sur l'élément littéraire, on ne s'en fût peut-être pas trop étonné. Mais je puis attester à Votre Majesté, qu'il n'y a pas un des membres de la commission qui n'ait été pénétrée, au contraire, de la pensée de fonder un enseignement général à la hauteur des besoins vrais de la société tout entière. Toutes les dissidences s'effaçaient sous la parole convaincue du vénérable président de la commission, habile à communiquer à ses collègues l'esprit de conciliation dont il était animé. Lorsque j'ai dû intervenir moi-même pour concourir au règlement des points les plus contestés, je n'ai trouvé partout que la volonté ferme d'établir un système d'éducation digne de la France et de votre gouvernement.

Ce que l'intérêt commun conseillait, c'était, non pas de prolonger des débats stériles sur la prééminence des lettres ou des sciences, mais de mettre fin au divorce qui semblait exister entre elles. Pour cela, il fallait que, dans la division supérieure des lycées où ces rivales allaient se rencontrer, la section des sciences elle-même consacrait aux exercices littéraires un temps égal à celui, qu'elle donnerait aux études scientifiques. Pour qu'on fût assuré que ces exercices littéraires seraient sérieux et relevés, il était nécessaire que les élèves de la section des sciences les suivissent en commun avec les élèves dont l'esprit aurait été poli et le goût épuré par les études approfondies de la section des lettres. Il n'était pas moins indispensable que toutes les connaissances, celles des lettres aussi bien que celles des sciences, qui auraient été communiquées aux élèves de la section scientifique, trouvassent place dans l'examen qui devait le couronner ; et que le baccalauréat ès sciences, constatation complète de toutes les études de la section, fût exigé des candidats à l'École polytechnique, à l'École de Saint-Cyr et à l'École forestière. Si ces conditions étaient consenties, on pouvait être sûr d'organiser un enseignement auquel ne manqueraient ni la juste proportion de l'utilité et de l'attrait, ni la force des exercices, ni la sévérité de la sanction.

Mais, à côté de l'intérêt commun, chaque école avait à faire prévaloir des intérêts particuliers. Par exemple, l'âge auquel les différentes écoles du gouvernement étaient obligées de prendre leurs candidats exigeait que le temps des études fût renfermé dans une limite précise. L'École navale, qui n'admet pas de jeunes gens ayant plus de seize ans, demandait que ses candidats ne fussent pas plus de deux ans à passer dans la section des sciences, et pussent par conséquent y achever leurs études scientifiques avec la classe de seconde. L'École forestière, l'École de Saint-Cyr, l'École polytechnique, dont les candidats ne dépassent pas, en moyenne, l'âge de dix-huit ou de dix-neuf ans, et ont, pour la plupart, besoin de se présenter plusieurs fois à l'examen, réclamaient que les cours scientifiques de ces jeunes gens pussent être complétés dès la classe de rhétorique, et par conséquent que dans cette classe même un enseignement supplémentaire de logique pût leur être donné, si on jugeait utile qu'ils se rendissent un compte philosophique des connaissances qu'ils avaient acquises. Le fallait-il point cependant imposer, ou du moins ouvrir une quatrième année d'études à certaines séries de ces candidats ? Ne trouverait-on point à occuper utilement, dans l'année de logique, les élèves de la section des sciences comme ceux de la section des lettres ? N'importait-il point de prendre des mesures pour

les forcer à mûrir leur esprit dans les lycées, et pour les livrer au monde et aux écoles spéciales le plus tard et le plus formés qu'il serait possible? C'étaient de graves questions que les intérêts divers des écoles pouvaient résoudre dans des sens différents. Enfin, toutes les écoles avaient de certaines méthodes à recommander, soit pour l'éducation de tous leurs candidats réunis, soit pour les parties spéciales de l'enseignement de chaque catégorie.

Quand on pense à la difficulté d'accorder toutes ces exigences, on s'étonne qu'il ait été possible de la surmonter. Ce fut l'œuvre du dévouement et du patriotisme de la commission. Après les discussions les plus approfondies, elle prit à l'unanimité les résolutions suivantes, que je demande la permission de remettre sous les yeux de Votre Majesté, parce qu'elles contiennent les principes de la nouvelle organisation donnée par la libéralité de votre gouvernement à la partie supérieure de l'enseignement secondaire :

1^o Il y aura dix classes par semaine seulement, de deux heures chacune le jeudi demeurant libre ;

2^o Cinq d'entre elles seront réservées aux lettres ; les cinq autres aux sciences ;

3^o Les études et les exercices des cinq classes réservées aux lettres seront communs aux élèves de la section littéraire et aux élèves de la section scientifique de la division supérieure des lycées ;

4^o Tous les enseignements scientifiques seront divisés en trois temps, savoir : notions préliminaires, enseignement proprement dit, révision ;

5^o Les études scientifiques nécessaires pour se présenter aux examens de l'École navale seront complètes à la fin de la classe de seconde ;

6^o Les études scientifiques nécessaires, soit pour se présenter à l'École de Saint-Cyr et à l'École forestière, soit pour subir l'épreuve du baccalauréat des sciences, seront complètes à la fin de la classe de rhétorique ;

7^o Les études scientifiques de l'année de logique ayant pour objet la révision des cours des trois années précédentes, les élèves seront autorisés à se spécialiser, selon qu'ils se destineront aux écoles dont l'enseignement s'appuie sur les sciences mathématiques ou à celles dont l'enseignement a pour base les sciences physiques et naturelles ;

8^o Sous le bénéfice de ces conditions, le baccalauréat des sciences sera exigé pour toutes les écoles spéciales, l'École navale exceptée ;

9^o Sous la réserve exprimée dans la première résolution, en quatrième, une leçon par semaine sera consacrée à l'enseignement de l'arithmétique et à celui des notions les plus élémentaires de la géométrie ;

En rhétorique, on emploiera vingt leçons à exposer aux élèves de la section scientifique les notions préliminaires du cours de logique ;

10^o A l'examen du baccalauréat des sciences, les questions relatives à l'histoire porteront exclusivement sur l'histoire de France ;

11^o Le cours complémentaire et distinct, consacré à l'enseignement des mathématiques spéciales, sera organisé dans douze ou quinze lycées choisis et répartis sur le territoire de manière à satisfaire aux besoins du gouvernement et aux intérêts des familles ;

12^o A l'avenir, les ministres ne publieront plus de programmes particuliers pour les examens d'admission aux écoles spéciales qui sont dans leurs attributions ; ces examens auront pour base les portions de l'enseignement scientifique des lycées correspondant aux besoins de ces écoles.

La commission présenta ces conclusions au ministre de l'instruction publique dans un rapport où M. Dumas avait mis l'habileté et l'éclat de son savant esprit. Il s'était attaché à faire de l'éducation classique de l'Université un éloge tout empreint du sentiment de ses meilleurs modèles; il démontrait surabondamment que ni dans l'administration, ni parmi les hommes les plus versés dans les sciences physiques et mathématiques, personne n'avait pu songer à sacrifier les nobles et fécondes études de la poésie et de l'éloquence, de l'histoire et de la philosophie, consacrées par la tradition et par le génie de nos pères.

En faisant aux sciences une part différente de celle qui leur avait été précédemment assignée, le rapporteur, au nom de la commission, leur prescrivait aussi des méthodes nouvelles. Cherchant à les débarrasser des ingénieuses subtilités qu'on leur avait quelquefois imposées, il recommandait les procédés les plus usuels et les plus féconds, moins le raisonnement que l'expérience, moins la théorie abstraite que les notions positives et pratiques. La commission avait voulu écarter de l'enseignement des sciences les recherches trop subtiles et de pure curiosité. Elle y introduisait des applications et des exemples tirés des faits de la vie ordinaire. Partout elle avait marqué le dessein de servir l'intelligence sans l'accabler, de la développer sans la jeter hors de sa voie.

Pour que le pacte préparé par la commission mixte fût durable, il importait que les conditions en fussent écrites avec un soin scrupuleux, et fixées dans leurs plus petits détails, par les hommes mêmes qui les avaient concertées. Je leur demandai de tracer avec la plus exacte précision les programmes des études scientifiques dont ils avaient débattu le principe et déterminé les proportions; j'empressai moi-même de leur soumettre les programmes des notions littéraires qui devaient être communes aux classes mixtes. Nous nous apprêtions ainsi à régler, non-seulement les matières de l'enseignement, mais la manière dont on devait les présenter, et jusqu'au nombre et même à la distribution des heures de travail consacrées à chacune d'elles.

V.

Au moment où la commission mixte terminait ses travaux, le conseil supérieur de l'instruction publique, réuni pour la seconde fois, était appelé à les vérifier en examinant l'ensemble des règlements destinés à pourvoir à l'exécution du décret du 10 avril 1852. A ne considérer même que l'intérêt des établissements publics, il importait que l'année scolaire, qui touchait à sa fin, ne se rouvrit point sans que l'administration eût résolu toutes les questions qui tenaient les familles dans l'attente.

Je soumis au conseil supérieur, dans cette session mémorable, non-seulement les moyens que le gouvernement proposait pour mettre à exécution le système adopté dans la session précédente, mais le plan entier des études qu'on devrait désormais suivre dans les lycées.

La religion, dont l'article 4 du décret du 10 avril avait entièrement associé l'enseignement à celui des lettres et des sciences, fixa d'abord l'attention du conseil. On régla que les conférences religieuses seraient obligatoires pour tous les élèves internes et même pour ceux des élèves externes qui y auraient été admis au commencement de l'année sur la demande de leurs parents; qu'elles seraient tenues régulièrement toutes les semaines par les aumôniers; qu'elles donneraient lieu à des compositions périodiques et aux mêmes récompenses que les autres enseignements obligatoires; que les mesures d'ordre seraient concertées entre le proviseur

et l'aumônier et soumises à l'approbation de l'autorité diocésaine; enfin, que l'inspection officielle de l'enseignement serait faite au nom de l'évêque et par ses délégués, en présence du délégué du ministre de l'instruction publique. Des mesures d'exécution analogues furent prescrites pour les élèves des cultes non catholiques reconnus.

Ce règlement très-simple, qui résolvait par un juste partage d'attributions des questions très-déliées, fut adopté, sans débat, sur l'avis des évêques qui siégeaient au conseil. Promulgué par l'arrêté du 29 août 1852, il obtint une approbation universelle, non-seulement en France, mais à l'étranger, où l'on s'affligeait publiquement de ne pouvoir trancher si aisément les mêmes difficultés. Ce fut, en quelque sorte, la préface du plan d'études que je plaçai sous le patronage de ces sentiments pieux et de cet accord raisonné.

Pour dresser le plan d'études lui-même, il ne suffisait pas de faire adopter par le conseil supérieur les conclusions du rapport de la commission mixte, les douze résolutions qu'elle avait prises, les programmes qu'elle avait arrêtés; ces importantes mesures s'appliquaient exclusivement à la section des sciences, surtout aux candidats futurs des écoles du gouvernement. Il fallait compléter l'organisation de la division supérieure, et, à côté de la place faite aux études communes, marquer celle qui était réservée au perfectionnement des études classiques et au développement des vocations plus particulièrement littéraires. Il fallait, en outre, régler les détails du régime de la division de grammaire et de la division élémentaire, avec d'autant plus de soin qu'il était plus nécessaire de fortifier les racines littéraires de l'éducation au moment où, sur l'une de ses branches supérieures, on greffait hardiment l'enseignement des sciences.

Le règlement de ces matières variées fut divisé en deux parties essentielles par les deux arrêtés fondamentaux du 30 août 1852. La première partie contient le plan d'études; la seconde renferme les programmes, qui sont le développement de chacune de ses parties.

Le plan d'études fixe les travaux exactement gradués auxquels les élèves des différentes classes seront soumis, en marquant pour chacune d'elles non-seulement la proportion des exercices, mais encore les livres classiques qui doivent en fournir soit le texte, soit l'exemple.

Les programmes déterminent comment chaque matière particulière sera traitée, le temps qu'il faut y consacrer, le point de vue sous lequel elle doit être présentée. Le professeur a sans doute besoin d'une certaine liberté pour animer et vivifier ses leçons; mais cette liberté doit être retenue et réglée, surtout quand il s'agit de l'application d'un système nouveau, dont le caprice des opinions et des pratiques individuelles dérangerait toute l'économie et compromettrait infailliblement le succès. Langues anciennes, langues vivantes, géographie, histoire, logique, sciences mathématiques, physiques et naturelles, toutes les parties de l'enseignement furent ramenées à un certain nombre de points au moyen desquels on put mesurer à l'avance et déterminer de la manière la plus exacte la tâche quotidienne de chaque professeur.

Le plan d'études et les programmes sont depuis un an dans les mains de tout le monde. Ils ont redoublé le dévouement des maîtres, l'ardeur des élèves, en donnant, pour chaque instant, aux premiers la vue claire de ce qu'ils doivent enseigner, aux seconds de ce qu'ils ont à apprendre. Ils ont ravivé la confiance des familles qui peuvent en quelque sorte suivre pas à pas leurs enfants dans la

arrière dont tous les accidents sont exactement dessinés. Ils ont inspiré, je puis le dire, non-seulement de l'étonnement, mais du respect aux adversaires que toute innovation doit rencontrer, et qui, en critiquant même avec injustice le principe de la réforme de l'enseignement, n'ont pu douter du succès, lorsqu'ils l'ont vue éalisée ainsi à l'avance, en quelque sorte minute par minute, dans un vaste ensemble de prescriptions rigoureuses et enchaînées.

Tout a été prévu; en même temps tout a été rajeuni. Un souffle nouveau ranimé chaque partie de l'enseignement et renouvelé la physionomie de chacune des trois divisions qui embrassent dans nos lycées les trois phases de l'éducation de la jeunesse.

La division élémentaire, composée aujourd'hui de la huitième et de la septième classe, comprenait précédemment d'autres classes annexes ou dédoublées, qui, en prolongeant démesurément la durée des études, avaient l'inconvénient d'inspirer aux enfants un invincible dégoût pour les langues anciennes qu'on leur enseignait trop tôt. Non-seulement ces classes parasites furent supprimées, mais il fut décidé que la division élémentaire, réduite à deux années, serait, pendant la première, consacrée exclusivement à la lecture, à l'écriture, à la récitation intelligente, à la pratique du calcul et du dessin linéaire, aux principes de l'orthographe et de la grammaire française, et que l'enseignement du latin, rejeté à la seconde année, se bornerait à des exercices sur les premières règles de la syntaxe.

Par cette mesure, nous nous proposons principalement de rompre la funeste habitude, prise peu à peu par les familles françaises, de jeter de trop bonne heure leurs enfants au milieu des difficultés quelquefois insurmontables des langues classiques. Il faut y préparer les esprits par des exercices mieux appropriés aux dispositions de la première enfance. Au lieu de décourager ces jeunes intelligences en les forçant trop tôt à combiner péniblement les mots d'une langue inconnue, nous avons voulu leur apprendre d'abord à manier l'instrument qui est à leur portée. L'étude raisonnée de la langue maternelle, si négligée et cependant si féconde, ouvrira la route et les progrès ne se ralentiront pas quand le point de départ aura été bien choisi. En dépit des préjugés d'une aveugle routine, les enfants doivent traverser rapidement la division élémentaire pour entrer plus tôt dans les classes supérieures, qui seules préparent vraiment des hommes à la société. Dix années étaient devenues nécessaires pour achever le cours entier des études des lycées; désormais on pourra au besoin le compléter en sept années, comme la loi de l'an X l'avait réglé. Abréger le temps des études pour en augmenter la solidité; en épargnant à l'enfance des ennuis énervants, raviver les forces et le savoir de l'adolescence, c'était assurément une entreprise digne de toute la sollicitude de l'administration.

La division de grammaire, où un enfant doit pouvoir débiter après une préparation légère, fut disposée de manière à imprimer vivement dans l'esprit de la jeunesse le caractère classique et importance graduée des langues française, latine et grecque. A la différence des anciennes écoles, où le latin menait assez lentement le français à sa suite, comme un appendice auquel la pratique avait fait sa place sans lui donner son rang, l'Université rajeunie assurera à la langue nationale sa juste prépondérance, tout en la tenant fortement attachée aux langues qu'elle a emprunté l'énergie et la beauté. Dès la classe de sixième, l'enseignement de la grammaire française est complet; celui de la grammaire latine s'avance sans pour pouvoir être achevé en cinquième; celui de la grammaire grecque

commence à peine, de façon à se continuer en cinquième et à ne se terminer qu'en quatrième. La récitation et l'explication des auteurs français priment, en l'accompagnant sans cesse, l'étude des anciens. Quatre ou cinq ouvrages, où la substance du génie français est présentée sous la forme la plus pure et la plus brève, sont placés entre les mains des enfants, en même temps que les chefs-d'œuvre de l'antiquité; et pour donner même à ces *commençants* une idée non-seulement du plus haut point que notre langue ait atteint, mais encore des variations successives qu'elle a subies, nous avons prescrit qu'on appropriât à leur âge et qu'on déposât dans leur souvenir, par la lecture au moins et par l'analyse, sinon par la récitation, un choix de morceaux de nos classiques. Nous avons aussi eu soin que, sans les priver, comme on avait paru le craindre, d'un aperçu des événements des sociétés antiques, mais sans les accabler sous les détails d'une civilisation qu'ils ne peuvent encore comprendre sainement, on appliquât dès l'abord leur esprit à l'histoire et à la géographie de la France. En outre, les opérations pratiques de calcul, mises en usage dans la division élémentaire, continuées dans les classes de sixième et de cinquième, viennent aboutir, pendant la quatrième, à un cours régulier consacré aux éléments d'arithmétique et à des notions préliminaires de géométrie. Ainsi, cette partie considérable de nos élèves qui fréquentent les lycées comme pour essayer leur vocation et qui en sortent après avoir parcouru les classes de grammaire, pourra du moins emporter, dans le monde, où son activité sera sans doute plus employée que son intelligence, l'ébauche complète d'une éducation française et utile.

Cependant les jeunes gens qui veulent poursuivre jusqu'au bout des études sérieusement commencées, trouvent dans les mêmes classes tous les exercices qui forment la base de l'éducation classique la plus développée. On a même, pourvu à ce que la langue grecque, abandonnée dans les classes supérieures par ceux qui, destinés plus spécialement aux sciences, auront pourtant recours si souvent à sa nomenclature, laissât, dès la division de grammaire, une trace ineffaçable dans les esprits, grâce à la récitation des décades des racines grecques, qui doit être partagée entre la classe de cinquième et celle de quatrième. Surtout, pour que les enfants s'élevassent peu à peu jusqu'à la perfection idéale poursuivie, à travers une série d'évolutions enchaînées, par les langues qui se sont transmises le dépôt des traditions du genre humain, il a été ordonné aux maîtres de la division de grammaire de marquer sans cesse l'analogie ou la différence des procédés, des formes, des mots même des trois idiomes, par des rapprochements que le professeur de quatrième est chargé de rappeler et de féconder dans une suite de leçons spécialement affectées à des notions élémentaires de grammaire comparée. Ce cours, dans lequel un de nos maîtres a déjà trouvé le sujet d'un livre remarquable, donnera leur sens véritable et un indispensable couronnement aux études grammaticales qui, en s'adressant jusqu'à ce jour à la mémoire plutôt qu'à l'esprit, perdaient en même temps leur utilité et leur attrait. Bien dirigées, elles peuvent devenir un des moyens les plus sûrs d'intéresser la jeunesse à ces pures beautés de l'intelligence, dont le goût est la source tout à la fois des nobles pensées et des bonnes mœurs.

Donner dans la division de grammaire un enseignement autant que possible complet en soi, c'était rendre plus utile encore l'examen que le décret du 10 avril avait placé à l'issue de ces classes. Le certificat d'aptitude délivré après cet examen pouvait devenir pour les élèves qui s'arrêtent à ce point une sorte de diplôme au niveau d'un assez grand nombre de carrières professionnelles. Il devait surtout

constater que ceux qui allaient passer dans la division supérieure des lycées, n'étaient pas assez cultivés, soit pour prendre part à l'étude approfondie des lettres, soit pour en embarrasser le mouvement, soit pour se livrer à l'étude particulière des sciences sans y laisser déchoir ces traditions de clarté et d'élégance qui sont comme le patrimoine de l'esprit français.

La division supérieure fut fortifiée non-seulement par les accroissements nombreux dont elle s'enrichit, mais encore par la rénovation des études auxquelles elle était précédemment consacrée.

L'enseignement auquel les deux sections des lettres et des sciences devaient participer ensemble, fut placé au premier rang, pour rendre plus apparent le tronc commun qui subsiste au delà même de la séparation des deux branches, et pour pouvoir conserver plus aisément, au-dessus des exercices de tous les genres, les anciennes dénominations de classes de troisième, seconde, rhétorique et logique, et les capables peuvent-être de faire entendre à une partie du public, égarée par le spectacle d'un divorce irréparable, que, sous la variété secondaire des applications, subsiste l'unité puissante de l'éducation et de l'intelligence nationales. Comme la commission mixte l'avait admis, l'enseignement commun occupa un temps égal à celui qui était accordé à chacun des deux enseignements particuliers; il reçut en partage les leçons du soir pour réserver aux enseignements particuliers les impressions plus fermes des classes du matin. Les leçons communes comprirent le français, le latin, l'histoire et la géographie, l'allemand et l'anglais, la logique.

Le français qui, dès les classes de grammaire, avait obtenu la prééminence, conserve dans l'enseignement commun de la division supérieure. Il fournit seul le texte des ré citations; il est l'objet d'exercices qui commencent en troisième par des genres les plus simples, s'étendent en seconde à des genres variés, atteignent en rhétorique à la composition du discours et à l'analyse littéraire, se terminent en logique par la dissertation. Par l'explication des auteurs, par la version, le français garde son rang à côté de la langue nationale dans ces leçons communes, les élèves de la section des sciences rivalisent heureusement avec ceux de la section des lettres, façonnés pourtant aux finesses de tous les autres exercices classiques.

L'étude des langues vivantes, qui n'avait point une place assez importante dans l'enseignement des lycées, est désormais imposée d'une manière régulière à tous les élèves; ils peuvent choisir entre l'allemand et l'anglais mis hors de pair par l'activité intellectuelle des nations qui les parlent et par nos rapports commerciaux avec elles. L'enseignement de ces idiomes se développe dans les trois classes de troisième, de seconde et de rhétorique; mais il n'est assimilé à celui des langues classiques ni par les méthodes qu'on y applique, ni par le temps qu'on y consacre. Ce ne sont point des modèles accomplis qu'on propose à l'imitation des élèves, ce sont des instruments qu'on veut mettre à leur service, et un moyen d'échanger sa pensée avec des hommes savants, industrieux et amis.

Les leçons d'histoire qui, dans la division de grammaire, ont été réservées au récit des annales nationales, sont consacrées, dans les classes de troisième, de seconde et de rhétorique, au tableau général de la civilisation pendant les grandes périodes de l'antiquité, du moyen âge et de l'ère moderne. On a touché la méthode comme le cadre de cet enseignement. La rédaction des leçons prit autrefois des proportions si démesurées que les élèves non-seulement

ne trouvaient presque plus de temps pour les autres exercices, mais qu'en se livrant à celui-ci pour répéter ce qu'ils avaient entendu plus que pour se l'approprier, ils s'habituèrent à violer toutes les règles du goût par la prolixité désordonnée de leurs réminiscences. Nous avons mis un terme à cette abondance stérile. Les professeurs d'histoire ont désormais une route frayée, qui côtoie celle des autres maîtres, sans risquer d'empiéter sur elle. Ils doivent dicter un résumé succinct de développements oraux qu'ils présentent ensuite, sur lesquels ils interrogent la réflexion plus encore que la mémoire des élèves, et dont ils prennent sujet pour les exercer à écrire, dans des limites précises, des récits, des descriptions, des portraits, des considérations propres à entretenir le goût de la composition littéraire autant qu'à fixer le souvenir des événements et des hommes du temps passé.

La logique obtint toute l'étendue normale de l'ancienne classe de philosophie, sous un nom nouveau qui avait l'avantage d'en fixer exactement les limites et la portée. Le plan auquel elle fut assujettie et qui, j'ose le dire, offre une précision assez rare en pareille matière, régla que le cours aurait pour objet, pendant le premier trimestre, l'étude de l'esprit humain et du langage; pendant le second, la méthode dans les divers ordres de connaissances; pendant le troisième, l'application des règles de la méthode à l'étude des principales vérités de l'ordre moral. On ne se contenta pas de prescrire aux professeurs de quels détails ils devaient composer ce tableau général des opérations de l'entendement; il leur fut ordonné d'instruire leurs élèves des secrets mouvements de la pensée, non plus comme autrefois, par de longues expositions qui pouvaient ne mettre en travail que l'esprit du professeur, mais, suivant l'exemple que quelques maîtres excellents ont renouvelé de Socrate, par des interrogations qui, à chaque instant, font participer l'intelligence des élèves à l'analyse, et, pour ainsi parler, à la découverte des lois de la raison.

Ces études forment le faisceau de l'enseignement commun à la section des lettres et à celle des sciences. En donnant à tous nos élèves de nouveaux instruments, elles suffisent, je ne crains pas de l'affirmer, pour perpétuer même chez les moins lettrés, les belles traditions chères à l'esprit français.

L'enseignement particulier à la section des lettres est distribué de telle façon que les élèves qui le reçoivent puissent non-seulement raviver, si c'est possible, par une application plus assidue le goût des études classiques, mais prendre aussi, aux progrès des sciences, un intérêt proportionné aux besoins de leur propre existence et à ceux de l'esprit général de la société moderne.

L'étude du latin, qu'ils pratiquent déjà dans l'enseignement commun aux deux sections, est pour eux le sujet d'exercices multipliés: la récitation grave dans ces jeunes esprits l'empreinte des plus beaux génies; le thème les habitue à s'en approprier la correction; la versification les initie aux formes de leur imagination réglée; la narration et le discours les invitent à imiter leur précision, leur gravité, leur véhémence; l'analyse littéraire, les forçant à porter le scalpel de la critique sur des modèles presque égaux à la pureté même de l'esprit humain, les expose à leur inspiration réfléchie, à leur enthousiasme continu.

Le grec, qui semble négligé chez nous en proportion des efforts qu'on fait pour en généraliser l'étude, sera certainement mieux cultivé lorsqu'un goût décidé n'y conviera plus que des esprits préparés à la multiplicité de ses richesses et à la vivacité de son génie. Retranché du programme des classes mixtes, il trouve sa véritable place et l'occasion, je l'espère, d'une renaissance véritable dans celui

les classes purement littéraires. Suivies désormais par des élèves qu'un instinct naturel entraîne, les études classiques doivent prendre un élan que n'entravera plus la nonchalance des esprits sans vocation; et l'on verra recommencer entre des intelligences d'élite cette noble émulation que les lettres antiques inspiraient autrefois.

Afin qu'aucune des traces que l'éternelle beauté a laissées dans les langues humaines ne demeurât étrangère à ces disciples choisis des lettres, on ordonna de leur mettre entre leurs mains, conformément aux anciennes habitudes de l'enseignement, à côté des livres que les anciens ont écrits dans des idiomes parfaits avec le pressentiment d'une civilisation épurée par des croyances sublimes, les ouvrages de la même époque, même dans un langage déformé par la décadence, la lumière de la vérité et l'énergie de la conscience retrempée du genre humain ont prêté un éclat sur naturel à la pensée des premiers chrétiens.

La même équité a présidé au choix des modèles offerts aux méditations des élèves de la section des lettres dans les leçons particulières qui développeront pour eux le cours de logique. Si c'est le vrai caractère de la philosophie d'être la tradition vivante de la raison humaine beaucoup plus que l'effort indépendant et la réflexion solitaire, il importe de confirmer les vérités qu'elle démontre et les méthodes qu'elle trace, par l'autorité des grands génies qui ont réglé la marche de l'intelligence. Prescrire l'étude officielle de ces auteurs et l'analyse de leurs ouvrages, c'était non-seulement présenter les plus parfaits exemples à la dissertation latine, qu'on ne pouvait conserver qu'en la fortifiant, c'était principalement donner à nos élèves la juste mesure et de l'élévation où ils doivent s'efforcer d'atteindre et de la retenue qu'ils doivent s'imposer. Ces guides de la pensée, qui doivent être surtout ceux de l'enseignement national, ont été empruntés à toutes les phases de la civilisation, de manière à montrer, entre les points culminants de toutes les grandes époques, non pas les oppositions que le scepticisme aggrave, mais cette correspondance continue sur laquelle repose la certitude de la raison.

Comme l'enseignement des lettres devait développer l'imagination et entretenir le goût des élèves de la section des sciences, on pensa que l'enseignement des sciences était indispensable pour étendre l'observation et pour raffermir le jugement des élèves de la section des lettres. Mais, plus il parut utile que les sciences ne fussent étrangères dans aucune partie du cours de leurs études, plus on chercha à les leur communiquer par des méthodes qui ne troublassent point les premières impressions de leur éducation littéraire. En suivant l'ordre naturel du développement des facultés, en conduisant les enfants peu à peu de la contemplation de l'univers à l'explication des lois qui le régissent, on estima qu'on pourrait laisser leur esprit sans le rebuter. Cependant, comme les sciences, faites à l'image de la raison humaine plus encore qu'à celle de la nature, reposent sur un ensemble de principes généraux qu'il faut connaître avant de pouvoir apprécier toutes les vérités particulières qui n'en sont que des conséquences, on jugea nécessaire d'établir, dès la classe de troisième, un cours d'introduction à l'étude des sciences, dans lequel on exposerait les notions générales de la géométrie et de la physique, les éléments obligés de toutes les connaissances naturelles. Après ces premières notions qu'on recommandait de rendre sensibles par la pratique, plutôt encore qu'évidentes par des démonstrations rigoureuses, on prescrivait, dans la classe seconde, de frapper l'imagination des élèves tour à tour par les grandeurs admirables que la cosmographie révèle dans le système des cieux, et par l'imper-

ceptible petitesse que la chimie poursuit dans la décomposition des corps. Passer avec Pascal de l'atome à l'immensité de l'univers, du tout au rien, du néant à l'infini, c'est, assurément, un exercice fait pour hâter l'essor de l'esprit. A son tour, l'histoire naturelle sera, pour la classe de rhétorique, un auxiliaire utile. A qui le tableau varié de la nature pourrait-il être offert avec plus d'à propos qu'aux jeunes gens qu'on applique à rechercher la vivacité du coloris et la pompe des images? N'est-ce pas dans le spectacle magnifique de la création que Plinie a puisé l'éclat et Buffon la noblesse qui éterniseront leurs écrits? Mais lorsque l'adolescent passe de l'étude du langage à celle de la pensée elle-même, lorsque, entré dans la classe de logique, il commence à se rendre compte des opérations de l'esprit, et, sous les formes changeantes de la nature, à entrevoir le plan invisible et immuable de la divine sagesse, alors il est temps qu'il s'applique à la théorie abstraite des sciences, et qu'il connaisse, dans leur austère précision, les principes de l'arithmétique, les déductions de la géométrie, les lois de la physique. Dans leur allure même la plus sévère, ces sciences ont désormais pour lui un autre intérêt que celui des vérités qu'elles lui montrent avec certitude: ce sont des instruments dont la puissance double ses forces pour les luttres où doivent briller un jour la souplesse et la vigueur de son intelligence.

Ainsi les élèves de la section des lettres seront initiés à l'étude des sciences dans la mesure qui convient à leurs besoins et à leurs facultés; ils s'élèveront insensiblement de l'observation des faits à la démonstration des principes qui les dominent; ils passeront, comme le dit l'école, du concret à l'abstrait.

La méthode inverse conduit de l'abstrait au concret, et des principes immuables des mathématiques aux vérités variables des sciences naturelles, les jeunes gens qui suivent les cours de la section scientifique. Destinés à étendre le domaine des sciences et par elles le champ dans lequel s'exerce la puissance matérielle de l'homme, il importe que leur esprit, remarquable par la rigueur de son exactitude, possède les vérités scientifiques dans l'ordre de leur génération, et soit armé à la fois du principe et de l'instrument de toutes les découvertes utiles.

Pour que ces jeunes intelligences, suivant avec réflexion la marche indiquée par la nature, pussent successivement avoir une vue générale de chaque science, en étudier ensuite les détails, et se rappeler enfin l'enchaînement de ses principes, on régla, conformément au vœu de la commission mixte, que chaque partie de l'enseignement scientifique serait divisée en trois temps, savoir: notions préliminaires, enseignement proprement dit, révision. Autant que possible chacune de ces phases devait répondre à une année différente, de manière que l'instruction des élèves trouvât un puissant auxiliaire non-seulement dans leur réflexion volontaire, mais aussi dans cet involontaire et silencieux travail de l'entendement qui, par la seule durée des impressions, éclaire et développe toutes les connaissances.

Dans la classe de troisième, tandis que les professeurs achèvent l'enseignement de l'arithmétique et qu'ils ont commencé celui de la géométrie, tous deux ébauchés par les notions préliminaires de la classe de quatrième, ils donnent sur l'algèbre, sur la chimie, sur l'histoire naturelle, les idées générales qui doivent former l'introduction des cours subséquents.

En seconde, l'enseignement de la géométrie se poursuit accompagné de ses applications pratiques déjà commencées avec les notions du levé des plans et de la projection des corps, auxquelles la trigonométrie vient s'ajouter. En même temps l'algèbre, la physique, la chimie reçoivent la plus grande partie de leurs développements.

En rhétorique, on revient à la fois sur l'arithmétique et sur l'algèbre par des exercices de révision; on termine l'étude de la géométrie, de ses applications, de ses dérivés, et on fait la révision générale de cet ensemble de connaissances. On y ajoute la cosmographie; on complète la physique par la mécanique, la chimie par la métallurgie et par des notions de chimie organique. On développe toutes les branches de l'histoire naturelle: la zoologie, la botanique, la géologie.

Pour se conformer à l'une des résolutions les plus importantes de la commission mixte, le cours des études scientifiques fut réduit à ces trois années. Ainsi l'exigeaient la nécessité qui pesait sur l'enseignement public de lutter avec les méthodes expéditives de l'enseignement libre, et la faculté que réclamaient les élèves de pouvoir se présenter plus d'une fois aux difficiles épreuves du baccalauréat ès sciences et aux examens plus redoutés encore pour l'admission aux écoles spéciales du gouvernement. Mais si ces trois années devaient tout renfermer, il fallait aussi que le courage laborieux auquel elles n'avaient pas suffi trouvât, au delà, tous les secours nécessaires. Dans le conseil, comme dans la commission mixte, on conjectura que la plus grande partie des élèves recourrait à une quatrième année d'études dont on dessina le plan de manière qu'en y revoyant tout ce qu'on avait précédemment étudié, chacun pût revenir, avec plus d'insistance, sur les parties de l'enseignement spécialement adaptées à la carrière qu'il se proposerait d'embrasser. Ceux qui, n'ayant pas besoin de suivre ces cours spécialisés, n'assisteraient point, durant la quatrième année, au cours commun de logique, devaient recevoir subsidiairement, pendant l'année de rhétorique, les leçons nécessaires pour les initier aux lois de l'esprit humain, et pour leur donner l'occasion de vérifier le principe des méthodes qui auraient présidé à leur éducation.

Nous pûmes ne pas nous borner à répondre par ces délicates combinaisons à tous les besoins variés de la jeunesse studieuse; grâce au soin avec lequel la commission mixte avait fixé tous les détails des programmes de l'enseignement scientifique, la méthode même de chacune de ces parties fut renouvelée.

L'arithmétique dut être enseignée comme un art plus encore que comme une science. Pour étudier les moyens les plus subtils d'expliquer le calcul, les élèves avaient fini par négliger entièrement le calcul lui-même, d'autant plus inhabiles à faire une opération qu'ils étaient plus savants à la démontrer. Les idées qui expriment les rapports des grandeurs sont naturellement déposées dans les esprits, avant que l'enseignement vienne les préciser; il suffit de les montrer dans leur enchaînement et dans leur exactitude, pour que l'intelligence se rende compte des opérations auxquelles elles conduisent, et qui doivent être l'objet principal des études et des exercices de l'élève.

L'arithmétique est l'instrument des sciences; c'est la géométrie qui en est la philosophie, qui en saisit les vérités sous leur forme la plus haute, qui apprend à en fixer les principes, à en déduire les conséquences, et qui, à ce titre, doit en effet mettre en jeu toutes les forces spéculatives de l'entendement. Mais plus sont élevées les facultés de l'esprit auxquelles on s'adresse, plus doit être certaine la direction qu'on leur donne, et discrète l'action qu'on leur imprime. Au lieu de les énerver par une ivresse stérile, il faut leur donner le juste sentiment de leur puissance en leur montrant sans cesse les résultats utiles qu'elles ont produits, les moyens qu'elles ont d'en produire de plus avantageux encore. Aussi est-ce avec un soin particulier que, dans chacune des trois années où la géométrie a été placée comme la substance de tout le reste de l'enseignement scientifique,

on a partout mis, à côté des éléments abstraits qu'elle combine, les œuvres pratiques qu'elle enfante. On a voulu que, même dans la science pure par excellence, l'application fécondât et en même temps contînt la théorie.

Toutes les autres sciences n'ont participé aux formes rigoureuses de la géométrie que du jour où elles se sont dégagées des nuages de la métaphysique naturelle pour mesurer exactement les phénomènes qu'elles prétendaient expliquer. Les spéculations d'où sont sorties la physique, la chimie et l'histoire naturelle sont encore trop près de nous pour qu'on puisse les renouveler avec quelque plaisir ou avec quelque succès. Néanmoins, les programmes de ces études furent rédigés de telle façon que les expériences y prissent toujours une part importante et donnassent aux élèves, non-seulement une idée abstraite de leur marche, mais un résultat positif de leur application; surtout cette partie de la mécanique qui, sous le nom de statique, avait souvent jeté de bons esprits hors de leur voie, en leur représentant le jeu des forces sans la considération du milieu dans lequel elles se produisent, reçut des améliorations importantes; elle fut ramenée aux notions plus réelles de la mécanique physique, qui n'envisage jamais les machines sans y mêler le calcul du chemin qu'elles ont à parcourir et des résistances qu'elles ont à vaincre.

Pour compléter cette étude pratique des sciences, on joignit à leur enseignement celui de la langue qui leur est propre, le dessin linéaire. On ne voulut pas seulement cultiver le goût des élèves en continuant à leur enseigner le dessin d'imitation d'après les modèles les plus propres à leur faire saisir le beau sous ses formes les plus simples; on ordonna de les habituer à tracer des ornements, à lever des plans et à les laver, à figurer les coupes et les élévations des bâtiments, à représenter les nivellements, à dresser des cartes, à dessiner des machines, pour qu'ils pussent toujours rendre rapidement et fixer avec certitude les conséquences qu'ils devaient se proposer de tirer de l'étude des sciences. C'est par tous ces soins combinés que nous espérons élever, sous votre gouvernement tutélaire, des enfants qui pourront perpétuer la suprématie du génie français dans la lutte féconde ouverte par les arts de la paix entre toutes les nations du globe.

Tel est l'imposant ensemble de connaissances qui forma le plan définitif des études des lycées. Des programmes transitoires indiquèrent dans quelle mesure il devait être appliqué aux diverses catégories d'élèves qui se trouvaient dans nos établissements, et comment, jusqu'au jour où ils auraient tous parcouru toutes les phases graduées de l'enseignement normal, il convenait de suppléer par un enseignement complémentaire à la préparation qui pouvait leur manquer pour subir l'examen du baccalauréat.

Une question, décidée par la commission mixte, remise en discussion dans le conseil impérial de l'instruction publique, conduisit à examiner si le double baccalauréat, placé à l'issue des deux sections de la division supérieure des lycées, ne devait pas marquer, pour l'ordre des sciences comme pour l'ordre des lettres, l'extrême limite de l'enseignement secondaire. Les classes de mathématiques spéciales avaient toujours paru indispensables pour combler la lacune qu'on avait laissé subsister entre l'enseignement que les lycées étaient chargés de tenir au niveau de toutes les intelligences, et celui que l'école polytechnique et l'école normale donnaient aux esprits qui devaient aborder les méthodes les plus délicates et les vérités les plus élevées des sciences. On délibéra pour savoir si ces études intermédiaires ne seraient point retranchées de tous les lycées et transportées dans les écoles

spéciales où elles pourraient former une sorte de division élémentaire. Le cadre des lycées y eût gagné en précision, et toutes les parties de l'enseignement s'y fussent ainsi plus exactement pondérées. Mais le recrutement des écoles supérieures du gouvernement se fût peut-être trop abaissé, et eût pu descendre jusqu'à des candidats dont la vocation n'eût pas été constatée par des épreuves assez élevées. On décida donc que la classe de mathématiques spéciales continuerait d'être superposée à la section scientifique de la division supérieure des lycées, et que les programmes de cette classe, conformes à ceux de l'examen d'admission pour l'école polytechnique et pour l'école normale, seraient, à l'avenir, concertés entre le ministre de la guerre et le ministre de l'instruction publique. Pour suivre aussi complètement que possible le plan que la commission mixte avait proposé, je réduisis considérablement le nombre des lycées où cet enseignement spécial devait être donné. La classe de mathématiques spéciales est une véritable école préparatoire qui doit, en une année, compléter les études des candidats à l'école polytechnique et à l'école normale. Mais, pour atteindre le but qui lui est assigné, elle veut être organisée avec une richesse de moyens, et pour un nombre d'élèves qu'on ne peut concentrer que sur quelques points. Dans l'intérêt même des candidats des départements, plus aptes peut-être par la simplicité de leur esprit à devenir des sujets d'élite pour les hautes sciences, on a voulu rendre plus rares et plus efficaces ces écoles provinciales destinées à faire une sérieuse concurrence à l'enseignement des institutions libres de Paris.

La portée de ces mesures sera d'autant plus considérable, que les ministères de la guerre, de la marine, des finances et de l'instruction publique, plus directement intéressés à une organisation forte et pratique des études secondaires, ont déterminé d'un commun accord le plan d'études des candidats aux écoles spéciales du gouvernement. Par une décision collective du 13 septembre 1852, les quatre ministres ont arrêté que les programmes proposés par la commission mixte, sanctionnés par le conseil supérieur de l'instruction publique, formeraient la matière des examens d'admission à l'école polytechnique, à l'école normale, à l'école Saint-Cyr, à l'école forestière, à l'école navale. Aucune modification ne peut être apportée à ces programmes que du consentement mutuel des ministres qui ont réglé la concordance. Ainsi, le pacte conclu, au nom de l'intérêt général, entre toutes les grandes administrations publiques restitue à l'université le soin de faire élever les esprits d'élite qui doivent diriger tous les services importants de l'État.

VI.

Multiplier les branches de l'enseignement et en régler les plus petits détails, organiser l'instruction au moment même où on l'étendait, c'était le but de la réforme que votre gouvernement pouvait désormais présenter le système complet au jugement de l'opinion.

Mais pour que ce but fût en effet atteint, il fallait s'assurer pertinemment que les maîtres ne laisseraient sans l'expliquer aucune partie des programmes, et que les écoliers n'en laisseraient aucune sans la comprendre. Dans cette chaîne de connaissances rapprochées avec intention et symétriquement appuyées les unes sur les autres, la rupture d'un seul anneau pouvait tout compromettre. Je pris des mesures qui permettent de vérifier à tout instant l'avancement des élèves et l'exactitude des professeurs.

L'enseignement que le maître répand du haut de la chaire peut n'être pas suffisant même pour des jeunes gens distingués. Il est peu de familles qui n'aient

éprouvé le besoin de faire donner, hors des classes, à leurs enfants, un enseignement accessoire qui, dans bien des cas, décuplait les frais de l'enseignement. Je voulus généraliser et à la fois rendre accessible à tout le monde cette instruction supplémentaire que les institutions privées, il faut le reconnaître, avaient singulièrement perfectionnée. J'ordonnai aux proviseurs de l'organiser dans tous les lycées, gratuitement pour les pensionnaires, à peu de frais pour les externes, au moyen de trois exercices différents : les conférences, qui, outre le mérite de rapprocher le professeur des élèves par la familiarité de l'entretien, ont l'avantage de pouvoir résumer par intervalles les principes posés et les progrès accomplis ; les répétitions qui aident au contraire au travail de chaque jour en suivant pas à pas les jeunes gens divisés en petites séries d'après leur force ; les examens qui aguerrissent les enfants, et les forment pour les épreuves où ils auront à produire d'eux-mêmes les fruits de l'instruction reçue. Pour accréditer ces exercices, je prescrivis qu'ils seraient faits autant que possible par les professeurs mêmes du lycée.

D'autre part, pour obliger les professeurs à remplir, dans la classe, toutes les conditions de leur programme particulier, sans l'étendre ni le restreindre, sans en altérer ni l'économie, ni l'esprit, je leur demandai de tenir avec exactitude le journal de leur enseignement. Sur ces registres, que le proviseur et les inspecteurs ont l'ordre de vérifier avec soin, et qui seront les plus précieux documents de nos archives scolaires, chaque jour, le maître indique, par quelques traits rapides, les questions du programme qui ont fait le sujet de la leçon, et les exercices par lesquels il les a développées. Ainsi il a été possible de régler l'allure de tous les cours, d'empêcher que la négligence ne précipitât ou ne ralentît leur marche et que le caprice des opinions personnelles n'altérât l'unité de l'enseignement national.

VII.

Le concours général, qui, en admettant chaque année à une lutte commune les élèves des lycées de Paris et de Versailles, influait par l'émulation des maîtres eux-mêmes non-seulement sur le niveau, mais sur la direction des études, doit être mis en harmonie avec leur distribution nouvelle.

Cette fête séculaire de la jeunesse avait été l'objet de beaucoup de critiques et présentait en effet quelques inconvénients. Il est plus utile encore que périlleux de donner par son éclat aux jeunes gens une haute idée de l'intérêt que l'État lui-même attache à leurs succès. Mais si on doit permettre à leur amour-propre cette excitation un peu précoce, il faut imposer un terme aux spéculations dont elle peut être le prétexte.

On avait vu certains chefs d'établissements fonder la prospérité de leur maison sur la renommée de quelques élèves, recrutés à grands frais, qu'ils retenaient pendant plusieurs années dans la même classe, qu'ils présentaient même parfois dans les classes inférieures, ou qu'ils obligeaient à cultiver tel ou tel genre d'exercice, à l'exclusion de tous les autres, celui-ci la version, celui-là le thème, ou autre l'histoire, afin de leur assurer une supériorité factice, gage présumé de triomphes toujours achetés trop cher. Cette recherche excessive du succès pouvait surtout avoir de fâcheuses conséquences pour les premières études, à l'âge où une direction fautive et exclusive peut compromettre l'avenir tout entier de l'enfant.

L'arrêté du 14 septembre 1852, rendu sur l'avis du conseil supérieur de l'instruction publique, tout en consacrant une institution chère à l'université.

disparaître les abus qui s'y étaient introduits. Le concours général, maintenu pour les élèves de la division supérieure, fut aboli pour ceux de la division de grammaire. L'âge fut abaissée, pour ne plus laisser de place à l'usurpation des préparations artificielles. Le concours fut interdit aux élèves qui, dans la même classe, avaient obtenu une nomination l'année précédente et à ceux qui, couronnés dans leurs collèges particuliers, étaient néanmoins descendus à dessein d'une classe.

L'utile sévérité de ce règlement, fondé sur la plus exacte justice, n'a point empêché la vive jeunesse qui prend part au concours d'en fêter le retour avec joie et avec un ordre admirable qu'on n'avait pas vu depuis longtemps.

VIII.

Le baccalauréat ès lettres et le baccalauréat ès sciences, dont le décret du 10 avril 1852 avait modifié et tout à la fois assimilé les conditions générales, pouvaient désormais se modeler avec facilité sur les deux voies tracées à l'enseignement des lycées.

La réforme du baccalauréat ès lettres, objet d'unanimes réclamations, avait autrefois échoué contre des difficultés inextricables; désormais elle découlait naturellement de la réforme même des études qu'il ne s'agissait plus que de constater régulièrement par des épreuves exactes.

Mais fallait-il, suivant l'usage des dernières années, arrêter, pour les épreuves orales, des programmes détaillés dans lesquels le sort indiquerait les questions qui devraient être posées à chaque candidat? Ou bien suffisait-il de rappeler cette disposition du décret de 1808: «Les candidats au baccalauréat devront répondre sur tout ce qu'on enseigne dans les hautes classes des lycées»? En se bornant à cette simple énonciation, on favorisait le travail sérieux et on fermait sans retour les officines des préparateurs; mais en même temps on livrait tout examen à l'arbitraire des professeurs, dont la responsabilité se trouvait engagée d'une manière peut-être excessive.

L'arrêté du 5 septembre 1852, sanctionné par les suffrages du conseil supérieur, adopta un moyen terme. Les programmes furent maintenus mais simplifiés. On groupa les matières qui étaient autrefois divisées: le nombre des questions trouva réduit des deux tiers, de manière à guider l'esprit des interrogateurs des élèves en décourageant une pernicieuse industrie.

Ce qui devait achever de donner au baccalauréat ès lettres sa véritable valeur, était la seconde épreuve écrite que le décret du 10 avril avait prescrit d'ajouter à celle de la version latine. Si on décidait que cette seconde épreuve devait consister en une composition latine, on prêtait à l'enseignement du latin le plus utile appui, et à la classe de rhétorique la consécration la plus efficace qu'on pût leur accorder; mais on risquait de provoquer de trop vives réclamations de la part des familles en imposant à leurs enfants des épreuves hors de proportion avec les conditions antérieures des examens. Si au contraire on adoptait exclusivement la composition française, on relevait trop peu le niveau des épreuves nouvelles. La modération qui a présidé à toutes nos réformes se fit encore voir dans celle-ci. On régla que le sort déciderait si les candidats devaient faire une composition française ou une composition latine. Cette mesure, si tempérée qu'elle peut ne paraître que transitoire, est cependant, les juges des examens ne l'oublieront pas, une de celles qui doivent le plus contribuer à la restauration des bonnes études.

Le baccalauréat ès sciences, qui semblait ne devoir servir qu'à constater les études scientifiques des lycées, nous donna un des moyens les plus éclatants de témoigner de la sollicitude du gouvernement pour les littératures classiques. Une version latine, l'explication des auteurs latins, français, allemands ou anglais, des questions d'histoire, de géographie et de logique, représentent dans cet examen les études littéraires que les candidats ont faites en commun avec les candidats au baccalauréat ès lettres. Un professeur de la faculté des lettres siège pour ces épreuves dans le jury scientifique, comme un professeur de la faculté des sciences participe au baccalauréat ès lettres pour juger les épreuves scientifiques qui y ont été maintenues. Ainsi l'association, par laquelle on a quelquefois prétendu que nous avons diminué le domaine des lettres, nous a permis de leur ménager des conquêtes nouvelles.

La partie scientifique de ce nouveau baccalauréat dut consister en une composition sur un sujet de mathématiques ou de physique, suivant que le sort en déciderait, et en trois séries d'interrogations sur les mathématiques pures et appliquées sur les sciences physiques, sur les sciences naturelles. Le caractère général de l'éducation scientifique des lycées était ainsi maintenu, et on reportait au grade de la licence les examens spéciaux destinés à constater la culture particulière de chacune des grandes branches de la science humaine.

(Fortsetzung folgt.)

Druckfehler.

XXXIV, S. 249, Z. 17 von unten: lösen.

XXXV, S. 339, Z. 17 von oben: erarbeiten.

S. 351, Z. 19 von unten: zukunftreich.

XXXVI, S. 162, Z. 2 von oben: Hanschmann.

S. 220, Z. 15 von oben: als im Gebet.

Z. 18 von oben: Der.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Aus den Sitzungen der Kammern interessieren uns hier zwei Verhandlungen; die eine über eine Petition auf Wiederherstellung der Steuerfreiheit der Geistlichen, Schullehrer und Kirchendiener, die keinen Erfolg gehabt hat; die andere, wenigstens nicht ganz fruchtlos geblieben ist, auf Ertheilung von Religionsunterricht den Gewerbschulen. Was letztere betrifft, so haben wir uns schon früher dahin ausgesprochen, daß wir das Fehlen aller ethischen Unterrichtsgegenstände in diesen vom Landesministerium eingerichteten und ressortirenden Anstalten für einen wesentlichen Mangel halten. Vgl. Päd. Rev. XXVI, 357.

a. Zweite Kammer. Sitzung vom 17. März. Bericht der Commission über Petition einer größeren Anzahl von Kreissynoden in der Rheinprovinz auf Wiederherstellung der Steuerfreiheit der Geistlichen, Schullehrer und Kirchendiener. Sie erblicken der ohne Entschädigung erfolgten Aufhebung der früheren Steuerfreiheit der Geistlichen und Schullehrer eine der Verfassungsurkunde, welche das Eigenthum für unverletzlich erklärt, zuwiderlaufende Verletzung des alten, durch Recesse der früheren Landesparlamente verbrieften, bei der Besitznahme von der Krone Preußen bestätigten Rechts der Kirche und Schule; sie berufen sich auf die Unzulänglichkeit des Einkommens der Geistlichen und Schullehrer im allgemeinen, welche eine weitere Schmälerung durch Einkommensteuern nicht zulasse, und die Kreissynode Jülich insbesondere macht die den Geistlichen vorzugsweise nach ihrem Amte obliegende Ausübung der Wohlthätigkeit eine schon vorhandene eigenthümliche, und daher weitere Exemptionen rechtfertigende Ursache geltend. Sie glauben nicht zu irren, wenn sie den tiefen Grund der neuern Verfassung, deren Abänderung sie wünschen, in einem der christlichen Kirche und dem Eigenthum selbst feindseligen Geiste suchen, und schöpfen die Hoffnung, daß jetzt anderer Geist der mächtigere geworden sei, aus den auf verschiedenen Provinzialparlamenten gepflogenen Verhandlungen über die Befreiung der Geistlichen und Schullehrer von den Communalabgaben. Sie bitten: die Kammer wolle an die königliche Staatsregierung den Antrag richten, baldigst ein Gesetz einzubringen, durch welches die Steuerfreiheiten, wie sie vor Erlass der Verfassungsurkunde von 1848 den Geistlichen und Schullehrern zugestanden, wiederhergestellt, resp. die entgegenstehenden gesetzlichen Bestimmungen aufgehoben werden.

Die Commission hat Abweisung der Petition durch Uebergang zur Tagesordnung beschlossen; der Abgeordnete Rahn (Pastor aus Schlesien) empfiehlt dagegen Ueberweisung der Petition an die Regierung.

Abgeordneter von Gerlach: Nicht allein der Charakter der Petenten, — einer Anzahl rheinischer Kreissynoden, — sondern auch der hochwichtige Gegenstand dieser Petition sollte Ihre Aufmerksamkeit mehr als sonst bei Petitionen gewöhnlich in Anspruch nehmen. Ich habe mich dabei der mir jetzt so äußerst selten gewählten Uebereinstimmung mit meinem alten Freunde, Herrn von Bethmann-Hollweg, zu erfreuen. Der unsrer Antrag auf Uebersendung der Petition an die Regierung mit unterschrieben hat, und ich werde die Gelegenheit haben, die Einigkeit mit meinem andern Freunde Stahl neu zu bewähren, nachdem das Mitglied für Geldern (Reichensperger) seinen Speer neulich sehr geschickt in die Stelle hineingebohrt hat, wo in dem Panzer unserer Freundschaft ein Gelenk sich befindet. — Stahl nennt (in seiner Rede vom 7. Februar 1852 in der Ersten Kammer) die Verletzung der kirchlichen Immunitäten „einen der tiefsten Schäden unseres gegenwärtigen Rechtszustandes“. Diese Immunitäten sind jetzt länger als einem Jahrtausend — wiewohl unter mannigfachen Modificationen — das Recht der gesammten Christenheit. Auch bei uns sind sie, obwohl neuerlich oft verletzt, doch im Princip immer wieder anerkannt worden. Sie sind ein integrierender Theil der Dotation der Kirche, die gerade jetzt, wie der vorige Redner (Rahn) schon ausgeführt hat, ohnehin vielfach gefährdet und geschmälert ist. Die Schullechter haben bekanntlich, statt aller ihnen gemachten Hoffnungen, als einzige Errungenschaft des Jahres 1848 die Classensteuer davon getragen. „Unsere Generation“ — sagt Stahl — „hat die reiche Dotation der Kirche als eine Segensquelle für das Land ererbt. Was thun sie, sie zu vermehren? Sollen wir ausjäten, was die Vorfahren gesäet, zerstreuen, was sie gesammelt haben?“ — Aber diese Freiheiten enthalten auch eine Anerkennung der Kirche von Seiten des Staats, eine ihr, als der höheren, über dem Staate schwebenden Einheit, dargebrachte Huldigung. Die Kirche ist keine Staatseinrichtung. Zu keiner Zeit ist sie in die jetzt bestehenden Staaten aufgenommen, — recipirt — worden, und weder in der Aufklärungsperiode entstandenes Landrecht streitet wider die Geschichte und wider die Wirklichkeit, wenn es ihr eine solche Stellung anweist und die Diener der Kirche als mittelbare Staatsdiener behandelt. Eher könnte man die heutigen Staaten als kirchliche Stiftungen ansehen. Denn der ganze Bestand unserer Staaten ist aus dem Schooße der christlichen Kirche hervorgegangen. Sie ist auch in dieser Beziehung unsere Mutter. — Beizutragen haben allerdings auch die Geistlichen zu den Staatslasten. Aber sie tragen auch dazu bei, durch Lehre, Ermahnung und Fürbitte und durch das Opfer der Kirche. Nicht jedes Glied hat in gleicher Weise beizutragen; sonst müßten die Geistlichen auch militärpflichtig sein. Der Staat ist ein Leib, von dessen Gliedern jedes sein besonderes Geschäft hat. Der Fuß ist nicht zum Greifen, die Hand nicht zum Gehen, das Ohr nicht zum Sehen, das Auge nicht zum Hören. Der mechanische Liberalismus kennt nur Köpfe, oder, wenn er conservativ sein will, außerdem noch Thaler als Basis des Staats. Ihm sind daher die Geistlichen nur Urwähler oder Staatsbürger, allenfalls mittelbare Staatsdiener. — Diese Freiheiten sind nicht anzusehen als etwas, was die Geistlichen auf Kosten der Gemeinden oder des Staats genießen; sondern sie sind selbst ein Besitzthum, ein Schatz der Gemeinden und des Staats, ein Fideicommiss, welches sie für die Gemeinden und für den Staat verwalten. Stahl sagt in der schon angeführten Rede: „Wir haben neulich die Herstellung der Fideicommission gegen die Revolution beschlossen. Dieser Beschluß traf zunächst das Interesse der reichsten Classe. Heute handelt es sich um das Fideicommiss der Armen.“ — Es ist keine Erniedrigung für die Wohnhäuser, daß ihre Schornsteine nicht so hoch sind wie der Kirchturm. Wohl aber ist es eine Erniedrigung für den Kirchturm, wenn er nicht höher ist als die Schornsteine. — Es verhält sich mit diesen Steuerfreiheiten mit

mit denen des königlichen Hauses. Bloß finanziell betrachtet, ließen sich ganz wohl auch die Revenüen des Kronfideicommisses, die Apanagen der Prinzen u. s. w. besteuern. Aber dennoch haben wir mit Beseitigung des Gleichheitsprincips einstimmig diese Freiheiten votirt, weil sie die wahre Stellung des königlichen Hauses bezeichnen und ihr gemäß sind. — Nicht finanzielle Bedürfnisse, sondern eine nivellirende Politik hat die Steuerfreiheiten der Kirche beseitigt. Die Revolution hat unsere Mutter aus dem Hause gewiesen, oder ihr höchstens ein bescheidenes Oberstübchen als Altentheil zwischen Himmel und Erde belassen. Der allmächtige Gott sollte nur noch als Privatmeinung geduldet werden. Aber diese Satzungen haben wir überwunden. Unsrer jegige Verfassungsurkunde erkennt — im Gegensatz zu dem viel unkirchlicheren Landrechte — die Rechte und Freiheiten der Kirche und ihren maßgebenden Einfluß auf den Staat ausdrücklich an. Sie sehen, meine Herren, daß ich die Vorzüge dieser Urkunde wohl zu schätzen weiß. — Ebenso sind in allen neueren Vorlagen, welche die Gemeindeordnung betreffen, und von allen Provinziallandtagen die communalen Immunitäten der Kirche neuerdings anerkannt worden. Aber die Kirche steht in dem von mir bezeichneten Verhältnisse nicht bloß zu den einzelnen Gemeinden, sondern auch zum Staate im Großen und Ganzen. — Alles Obige bezieht sich, wie sich von selbst versteht, gleichmäßig auf die römisch-katholische wie auf die evangelische Kirche. Aber mit dieser steht doch Preußen noch in einer besondern Verbindung. Schon sein äußerer Bestand ist größtentheils aus der Reformation hervorgegangen und aus secularisirtem geistlichen Gute zusammengesetzt. Selbst den Namen Preußen verdanken wir der Secularisation eines Ordenslandes. Diese Secularisationen haben uns eigenthümliche Pflichten auferlegt, Pflichten, deren Basis die allgemeine Pflicht ist, die evangelische Kirche als eine heilige Stiftung über dem Staate anzuerkennen. Verleugnen wir diese Pflicht, so verwandeln wir jene Secularisation in gemeinen Kirchentraub. — Die römisch-katholische Kirche bedarf jener Immunitäten nicht in gleichem Maße. Sie ist selbständiger. Sie hat den Mittelpunkt ihres Regiments außerhalb des Staats. Der Eölibat überhebt sie vieler Bedürfnisse. — Aber überhaupt mache ich meine Ausführung weit mehr im Interesse des Staats als in dem der Kirche. Denn der Staat bedarf der Kirche mehr als die Kirche des Staates. — Lassen Sie uns auch auf diesem Gebiete den Bruch mit der Revolution vollends vollziehen. „Das wäre“ — sagt wiederum Stahl — „nicht gebrochen mit der Revolution, wenn die Staatsregierung die Einkünfte, welche die Revolution ihr überwiesen, fortwährend behielte.“ — Es gibt Nothstände, welche auch die Besteuerung der Kirche rechtfertigen. Das ganze Mittelalter hindurch sind, mit Bewilligung der Päpste oder Landesconcilien, unter solchen Umständen Steuern von der Geistlichkeit erhoben worden. *Exceptio firmat regulam*. Aber mit diesem Falle haben wir es hier nicht zu thun, sondern mit Steuern, welche man nicht gebrängt von der Noth, sondern getrieben von der liberal-revolutionären Strömung auferlegt hat. — Wie die Petition zur Verfassungsurkunde sich verhält, darauf kommt es heute, — wo nur von der Ueberweisung der Petition an die Regierung die Rede ist, — nicht an. Ich bin, wie Sie wissen, für die strengere Auslegung dieser Urkunde. Jede auch nur scheinbare Verletzung derselben zu vermeiden, halte ich für eine wichtige Aufgabe der Regierung und der Kammern. Denn unser Auf die Verfassung, so auch auf diese Urkunde, als einen Theil derselben, geleisteter Eid und unser Wissen ist dabei interessirt. Aber gerade in dieser Materie sind Regierung und Kammern in layeren Auslegung gefolgt und haben ohne Bedenken Classen- und Einkommensfreiheiten beschloffen für die Prinzen des königlichen Hauses, für das Haus Hohenzollern und für das Militär vom Unteroffizier abwärts, obschon ich auf deren Unvereinbarkeit mit der Verfassungsurkunde aufmerksam machte, ohne die — übrigens auch

bei Herstellung der kirchlichen Immunitäten leicht zu bewirkende — Wiederholung des Votums nach 21 Tagen eintreten zu lassen. — 1851 haben die Steuern, auf deren Aufhebung die Petition zunächst gerichtet ist, 170,000 bis 180,000 Thaler eingebracht, also weniger als die zweite Kammer jährlich kostet. Jetzt sind sie, nachdem die Einkommensteuer hinzugetreten ist, vielleicht auf 200,000 Thaler anzuschlagen. Kann diese Summe nicht sofort entbehrlich werden, so würde schon die Anerkennung des Princip der Immunitäten mich zufrieden stellen. In diesem Sinne, — das Princip nicht bestreitend, aber das finanzielle Bedürfnis hervorhebend — haben sich die Herren Minister des Cultus und der Finanzen 1852 in der ersten Kammer, als Dr. Rie die Herstellung der kirchlichen Immunitäten beantragt hatte, ausgesprochen. — Schließlich erwähne ich noch, daß die Schullehrer, welche die Petition mit betrifft, insofern unter dieselbe Beurtheilung fallen, als die Schulen, was bei deren Mehrzahl der Fall ist, kirchliche Stiftungen sind. — Ich empfehle Ihnen nach allem diesem als eine wichtige Angelegenheit dringendst die Annahme des Amendements des Abgeordneten Rahn auf Ueberweisung der Petition an die Regierung.

Ebenso befürwortet das Gesuch der Abgeordnete von Bethmann-Hollweg, während der Abgeordnete Reichensperger II. es für verfassungswidrig erklärt, ein Gesetz zu beantragen, das die in der Verfassungsurkunde ausgesprochene Aufhebung aller Exemtionen umstoßen würde.

Die Kammer stimmt dem Antrag der Commission auf Uebergang zur Tagesordnung bei.

b. Sitzung vom 8. März. Berathung des Etats für Handel, Gewerbe und Bauwesen. In der Form des Etats ist gegen voriges Jahr nichts verändert. Die einzelnen Positionen erregen keinen Widerspruch; nur bei dem Titel: „Zur Förderung des Handels und der Gewerbe“ hat sich schon in der Commission eine ausführliche Debatte über die Frage erhoben, ob und wie mit dem Unterrichte auf den Gewerbeschulen ein Religionsunterricht zu verbinden sei. Während von einer Seite die Nothwendigkeit einer solchen Verbindung hervorgehoben wurde, läugneten andere Mitglieder der Commission die Pflicht des Staats und das Bedürfnis, von Seiten desselben für den Religionsunterricht auf solchen Schulen, und namentlich auf den Gewerbeschulen, zu sorgen, deren Zöglinge in die Kategorie der Lehrlinge zu rechnen seien. Schließlich wurde von der Majorität beschlossen, den Antrag bei der hohen Kammer zu stellen: der Staatsregierung zu empfehlen, so weit thunlich, eine Einrichtung dahin zu treffen, daß den Gewerbeschülern die Theilnahme an einem anderweit erteilten Religionsunterrichte möglich gemacht werde.

Abgeordneter Thissen (katholischer Pfarrer) nimmt aus diesem Antrage Veranlassung, über das Verhältniß des Religionsunterrichts in den Schulen zu sprechen. Mit großer Wärme führt er aus, daß der Unterricht in der Religion mindestens eben so wichtig sei wie der in den Naturwissenschaften.

Der Handelsminister pflichtet ihm darin vollständig bei, macht jedoch darauf aufmerksam, daß diese wenn auch noch so vortrefflichen Erörterungen nicht zur Berathung über den Etat des Handelsministeriums gehörten. In diesen rein technischen Schulen solle nichts gelehrt werden als rein Technisches.

Nach einigen Einwendungen des Abgeordneten Biunde wird der Commissionantrag angenommen.

— Stettin. Fr.-W.-Schule. Programm 1854. Notizen zur innern Geschichte der Anstalt. Ein gewagtes Unternehmen könnte es erscheinen, vor dem gar nahe betheiligten Publicum die innere Geschichte der jüngsten Zeit einer Anstalt vorzulegen.

da das Bessern oder auch schon das Aendern in und an ihr nachweisbare Mängel voraussetzt, bei deren Aufdeckung die Gefahr nahe liegt, daß Schäden kloßgelegt werden müssen, welche vielleicht besser verschwiegen geblieben wären, und daß man so in Mißtrauen weckt, wo aus Nichtkenntniß der Schwächen das Vertrauen keinen Irrthum gehabt hätte. Da jedoch die betheiligte Schulgemeinde mehr Interesse an der innern Entwicklung der Anstalt als an statistischen Notizen über Schüleranzahl und angeschaffte Lehrmittel haben dürfte, da bis dahin solche Enthüllungen das Vertrauen zu der Anstalt nicht erschüttert zu haben scheinen, da alles Gutsein nur im Besserwerden bestehen kann, da überall schon Stillstand eingetreten und der Rückschritt begonnen ist, wo es nichts mehr zu bessern gibt: so möge getrost der in frühern Programmen angefangene Vortrag über die innere Geschichte der Fr.-W.-Schule in der Hoffnung fortgeführt werden, daß selbiger mindestens ein Zeugniß unserer ersten Bemühung sei um das, was uns anvertraut ist.

Die große Menge der Lehrgegenstände, von denen keiner als Zier- oder Beiwert behandelt werden darf, wirkte zerstreuend durch den Wechsel in der Schule und zerstreuend durch die Mannigfaltigkeit der häuslichen Aufgaben. Diese Erwägung führte zu der Einrichtung: 1. daß das Maß der Schülerarbeiten für jeden Tag durch die ganze Anstalt hindurch bemessen und so für jeden Tag vertheilt wurde; 2. daß wir in jeden Tag nur drei Aufgaben zuließen; 3. daß die vielen kleinen Lern- und Schreibaufgaben, auch wenn sie demselben Gegenstande und derselben Lehrstunde galten, nach Möglichkeit ganz vermieden und statt deren umfangreichere, aber der Zahl nach geringere Aufgaben gegeben werden.

Die schwerfälligen und ungeübten Sprachorgane vieler unserer Schüler, die Unwandtheit im Sprechen und auch wohl die große Armuth an Vorstellungen, deren Erfassen hier nicht entwickelt werden können, führten uns zu Unterrichtsformen, welche den Schüler zu längern Antworten in zusammenhängenden Sätzen nöthigen mußten, ohne Ueberwindung und Beseitigung jener Uebel kein Fortschritt erzielt werden kann. Dahin gehören das zusammenhängende freie Wiedererzählen des Gelesenen, dererzählten, Erlebten (im Erfahrungsunterrichte), das Wiederholen und Zusammenfassen dessen, was der Unterrichtsgang vereinzelt in der Stunde gebracht hat, freie Vorträge nach gegebenem und in den obern Classen nach selbstgearbeitetem Stoffe, Inhaltsangaben des in den fremden Sprachen zur Präparation Aufgegebenen. Solche Übungen, die ein Knabe nicht für sich allein vornehmen kann, nehmen in der Schulstunde viel Raum weg, und da ihre Frucht nicht in einem Examen abgefragt werden kann, so könnte man nach der hergebrachten Ansicht vom Schulunterrichte sagen, sie zwingen und beschränken die Zeit des Unterrichtens. Doch es hat die Erwägung einer solchen Ansicht uns nicht bestimmen können, um eines abfragbaren Schulwissens willen die höhere Aufgabe, unsern Schülern zum Gebrauche ihrer Muttersprache zu verhelfen, bei Seite zu legen oder auch nur zu beschränken.

Konnten wir uns nicht entschließen, etwa den hierdurch herbeigeführten Ausfall durch die gesteigerten Ansprüche an die häusliche Thätigkeit der Schüler ersetzen zu wollen; und mußten wir aus Theorie und Erfahrung das Auswendiglernen in der Muttersprache gerade ebenso wie in den fremden Sprachen für ein wenig geeignetes Mittel erkennen, den Schülern zum Gebrauche einer Sprache zu verhelfen, so ward an die Arbeit der Lehrer in den Lehrstunden eine nach und nach immer angestrengtere. In der Schulstunde sollte das Meiste eingeprägt werden, in ihr sollten die oben behandelten Uebelstände gehoben, den Schwächen abgeholfen werden. Wohl half nun Übung neben methodischer Durcharbeitung der Lehrgegenstände für unsere besonderen

Zwecke und für die in der Fr.-H.-Schule vorliegenden Verhältnisse uns nach und nach zu einer gewissen Fertigkeit in der Handhabung solches Unterrichtes; aber hatten wir es den Schülern nach Möglichkeit leicht zu machen gesucht, so schienen sie es noch leichter haben zu wollen. Dazu kommt, daß die Leichtigkeit, mit der schon unser Tertianer in verschiedenen Lebensgebieten ein Unterkommen zu finden scheinen*, auch die äußern Beweggründe zu einem ernstern und eindringenden Fleiße für viele wegnimmt, ja daß diejenigen, welche sich von Hause aus den Einsegnungstermin zugleich als den Schlußtermin ihrer Schulbildung setzen, auch von Hause aus nicht mit der Energie an ein Schullernen gehen, welche das Erreichen der höhern Classen unbedingt fordern muß, und daher durch ihr mattes Arbeiten den Lehrfortschritt gar sehr hemmen und uns immer mehr nöthigten, den Fortschritt der Schüler durch unsere Lehrthätigkeit in den Stunden zu erwirken.

Alle diese Bemühungen hatten schließlich dahin gewirkt, den Unterricht nach und nach einen rationalen Charakter gewinnen zu lassen, der entschieden zurückgedrängt werden mußte. Wir waren überall genöthigt worden, mit möglichst wenigem Materiale des Wissens die möglichst mannigfaltigen geistigen Uebungen vornehmen zu lassen, und so hatte es nicht ausbleiben können, daß man sich hie und da wohl auch auf Gebiete verloren hatte, deren Betreten erst dem reiferen Geiste wahre Frucht bringt. Es soll auch nicht geläugnet werden, daß die immer und immer gegen die höhern Bürgerschulen wiederholten Vorwürfe von materiellem Wissen und banausischem Treiben uns vom Beginn der Schule als eine Mahnung gegolten hatten, in allen Lehrgegenständen die höchst mögliche geistige Uebung zu suchen und den Ruhm, mit unsern Schülern gute Examina zu machen, durchaus zu verschmähen. Doch durfte das etwas glücklich Vermiedene der Scylla uns nicht in die Charybdis führen.

Eine Revision alles Thuns in allen Lehrgegenständen zeigte, daß unsere Schüler wohl befähigt worden waren, an der Hand des führenden Lehrers auch schwierigen Parteen des Unterrichtes durchzumachen und im Gebiete des sogenannten Denkens unter der Leitung des Lehrers eine befriedigende Kraft zu bekunden; doch durfte die Belobigung und Anerkennung der Männer, welche unser Thun wie die gewonnenen Resultate in Augenschein nahmen, es durfte die ersichtlich frische und auch wohl fröhliche Thätigkeit in den Lehrstunden, es durfte der befriedigende Erfolg das Auge nicht vor dem Uebel verschließen, welches wir in der sogenannten Intelligenz entschieden bekämpfen zu müssen glauben. Nachweisbar lag es bei näherer Beschäftigung darin, daß unsere Schüler Mangel an Lust und damit auch wie immer an Kraft zum eigentlichen Auswendiglernen spüren ließen, und daß die aus den oben berührten Ursachen nach und nach immer mehr beschränkte häusliche Thätigkeit der Schüler die eigentlichen Gedächtnißübungen hatten gar sehr verringern lassen.

Freilich erscheint die Sache leicht, den Schülern etwas zum Lernen aufzugeben, denn es gibt überall des Schönen und des Lernenswerthen so viel und der Jugendthum ist so schön gedeckt und so reichlich besetzt, daß man nur zugreifen darf; aber unser Unglaube an die Wirkung eines Stoffes, und wenn er der beste und edelste ist, und unser Wissen von der Schwächung der Gedächtnißkraft durch Viellernen und Vielvergessen lassen, machte die Sache für uns zu einer sehr schwierigen, und wir gedenken gerne, daß der vorgenommene Wechsel mancher Schulbücher, die Vergrößerung des

* Es muß ausdrücklich bemerkt werden, daß mit der Tertia kaum der halbe Schulcurfus vollendet ist, ja daß nach der Tertia eigentlich erst der eigenthümlich unterscheidende Charakter einer höhern Bürgerschule heraustritt.

positiven Materials mancher Classenpensen, die Aufnahme dieser und jener Vernaufgaben uns noch nicht vollkommen genügt, weil wir eben die isolirten Vorstellungen und Vorstellungsmassen als ein rothes todtes Liegendes ansehen müssen, wenn von geistiger Bildung die Rede ist. Die vom Lehrercollegio besprochenen und zum Theil begonnenen Arbeiten werden hoffentlich uns dem Ziele näher führen und die hier beragte Klippe umschiffen helfen. Doch hierher gehören nur Thatfachen und nicht Projekte, Ergebnisse und nicht Anbahnungen.

Einen andern Uebelstand gab es noch zu bekämpfen, der manchem sehr kleinlich aussehn mag und der doch von großer Bedeutung ist und auch eine entschieden tiefere Quelle hat. Es war der Mangel an Lesefertigkeit. Er trat hervor, wenn es an das Bibellesen und an das Lernen der lateinischen Sprache ging. Der Grund ist in Schule und Haus zu suchen. Die gar verständlichen Kinderbücher, die sich ganz in der Vorstellungswelt der Kinder bewegen — die Kinder sollen nur lesen, was sie verstehen — bringen in Verbindung mit der guten Unterrichtsmethode in einer überraschend kurzen Zeit ein sogenanntes Lesekönnen zuwege, so daß nach wenigen Jahren des Unterrichtes das Lesen lernen aufhört. Wie viel die Kinder errathen, wie sie gar nicht mehr die einzelnen Buchstaben des Wortes sehen, sondern nur noch das Wort, wie sie dadurch sich von einem genauen Auffassen jedes Buchstabens und so jeder Sylbe nach und nach entwöhnen, das merken diejenigen nicht, welche nur immer von Kindern das Verstandene lesen lassen. Wenn nun aber ein Name, an dem noch nichts zu verstehen ist, ein fremdartiges oder gar ein lateinisches Wort gelesen werden soll, dann tritt die verhüllte Oberflächlichkeit hervor, und es beginnt für das Kind eine Noth des Lesenlernens, die man ihm hätte in der Zeit ersparen sollen, wo noch das mechanische Lesen oder auch noch das scharfe Auffassen jedes Buchstabens volle Befriedigung gewährte. Wie sehr aber durch diese Unfertigkeit im Lesen der Unterricht gehemmt wird, das braucht hier nicht erst näher erörtert zu werden. Aber es hängt damit noch Vieles zusammen. Da die Kinder bei ihrem verständigen Lesen nur immer sich in einem kleinen und geläufigen Kreise von Wörtern bewegen, so werden die Sprachorgane gar nicht so geübt, wie sie durch das Lesen schwerer und fremdartiger Wörter eübt werden müssen, wenn ein höherer Unterricht folgen soll. Wie nun schon die Lesebücher, so sind noch mehr die Lernbücher für unsere Kinderwelt gar verständlich für die Kinder, und da ja nicht ein Kind ein Unverständenes lernen soll, so wird durch alles Lernen (s. oben) dem Geiste des Kindes keine neue Vorstellung, kein neues Wort und mit ihm der Begriff zugeführt, sondern das Kind bewegt sich in seiner Welt von Vorstellungen und lernt bei allem Lernen wirklich wenig zu. Es ist hier nicht der Ort, gegen diese Richtung in Schule und Haus anzukämpfen; aber wohl muß hier ausgesprochen werden, daß die so verständig gelehrten Kinder sich gar unverständlich geben, wenn es Lateinisches und Französisches und sonst noch fremdtige Klänge zu lernen gibt, an denen nichts zu verstehen ist, und daß in diesen Kindern bald widerwärtig gewordenen Arbeit viele gar früh erlahmen, und es weitere Fortschreiten sich nur noch abzwängen lassen. Es gilt hier in der That zu Bessern, um nicht an unrechter Stelle und zur Unzeit eine Arbeit zu haben, welche über ihre rechte Stelle hatte. Der Elementarunterricht nach allen Seiten hin dürfte der seine glänzenden und raschen Erfolge, womit er Kinder- und Elternherzen gewinnt, sich sagen müssen, daß er das vorhandene Capital zwar flüssig gemacht, aber er wenig gemehrt und dadurch zur geistigen Verarmung auch mit beigetragen hat. Diese Andeutungen waren hier unerläßlich, um die Wege, welche die Fr.-W.-Schule

zur Vermeidung und Hebung solcher Uebel einschlagen dürfte, auch für diejenigen anzudeuten, die aufmerksamer ihren Entwicklungsgang begleiten.

Schon im Jahr 1844 (s. Progr. S. 54) war die Fr.-W.-Schule auf die schwierige Frage gestoßen, wie man gut die ältern Schüler und die neu Hineinversetzten nebeneinander beschäftigen könne. Eine Lösung ist darin dargeboten, daß man nur jährliche Aufnahmen und so auch jährliche Classenpensen hat. An einem Orte aber, wo eine Schule jährlich 120 Schüler recipirt, ist diese Einrichtung fast gar nicht durchzuführen. Dieß Mittel war demnach uns versagt. Die freie Unterrichtsform, welche ein zweites Mittel wäre, kann nur erst in den obern Classen zur rechten Anwendung kommen, wo diese Schwierigkeit überhaupt geringer ist, und bricht sich außerdem an den vollen Classen und der nicht ausreichenden Arbeitskraft der Lehrer. Das dritte Mittel: die Lehrgegenstände von Halbjahr zu Halbjahr wechseln zu lassen, was auch noch vielen andern Uebelständen abhelfen würde, versagt uns die herkömmliche Schulanordnung, welche alle Lehrgegenstände durch alle Zeiten des Schulunterrichts hindurch zieht, gegen welche usuelle Ordnung aufzutreten der Fr.-W.-Schule wohl nicht gestattet worden wäre, wie sehr sie sich auch überzeugt hält von der Heilsamkeit solch eines Verfahrens. Die kleinen Hausmitteltchen, den ältern Schülern mehr aufzugeben, von ihnen die Präparationen umfassender oder eingehender zu fordern, ihnen besondere Seiten an der Aufgabe aufzutragen zc., waren eben Hausmittel, welche das Uebel und seine Wehen milderten, aber immer noch nicht hoben. So schienen uns denn die Doppelcoeten einen Ausweg zu bieten, und zwar in der Art, daß der eine Coetus seinen Jahreskursus zu Oftern, der andere zu Michael beginnt, daß also die aus der nächst niedern Classe hinaufgerückten Schüler nun ein ganzes Jahr unter denselben Ordinarien und Hauptlehrern zusammen bleiben und in ihrem Fortgange durch keine neu hinzuversetzten gestört werden. Hiermit erreichten wir zunächst Jahreskursen, hatten im Wesentlichen gleich weit vorgeschrittene Schüler und diese unter denselben Lehrern ein Jahr lang bei einander. Wir gewannen aber auch noch einen andern Vortheil für unsere Jugend. Die Jahreskursen mit strenger jährlicher Versetzung haben für die Schüler, welche durch Nachlässigkeit oder Mangel an geistiger Fähigkeit, oder Krankheiten und anderweitige Versäumnisse die volle Reise für die nächst höhere Classe nicht erreichen, die unabwiesbare Folge, daß man sie bisweilen zu schwach versetzen wird oder sie noch auf ein ganzes Jahr zurückstellt. Bei der von uns getroffenen Einrichtung wird der Schüler nur immer auf ein halbes Jahr zurückgestellt, für welches halbe Jahr er freilich öfters mehrere neue Lehrer und immer einen neuen Ordinarius bekommt. Der Erfolg dieser Einrichtung ist der, daß die Lehrer einstimmig den Unterricht erleichtert und den Fortschritt der Classen gesicherter erkennen, daß eine gleichmäßiger Vertheilung aller Schüler derselben Classe an allen Partien des Unterrichts sichtbar geworden, daß die Zahl der Zurückbleibenden, welche den Fortschritt einer Classe so sehr hemmen, sich wesentlich vermindert, und daß sich hierdurch eine fröhlichere Thätigkeit beim Unterricht entwickelt hat. Ein äußeres Merkzeichen liegt mindestens darin, daß von den 50 Schülern, welche so einen Jahreskursus beginnen, etwa 6 bis 8 schon im ersten Semester zurückbleiben und etwa 8 bis 10 im zweiten Semester. Es würden die Resultate entschieden noch vortheilhafter sein, wenn nicht von Seiten mancher Eltern geglaubt würde, daß eine Stunde, ein Tag, eine Woche Schulsäumniß nichts ausmache; wenn sie erwägen, daß bei einem stetigen Fortschreiten für den, der einen Schritt nicht mitmacht, nothwendig ein Zurückbleiben entsteht, und daß ein solcher Schüler, wenn öfters solches Nichtfortschreiten eintritt, aus der Reihe der

sich fortbewegenden mit Nothwendigkeit ausschleidet, und so um vieles mehr zurückbleibt, als man aus der wenigen versäumten Zeit heraus rechnen kann. Ein Schüler, der eine Woche fehlt, kann die meisten Arbeiten der folgenden Woche, die eben in jener eingeleitet und vorbereitet sind, auch nicht mitmachen, und alles, was sich im Unterrichte an solche Arbeiten knüpft, und das ist sehr viel, ist für ihn auch verloren. Nachholen ist für einen Knaben eine schwere Sache und in vieler Gegenständen eine unmögliche. Wenn es sein könnte, dann möchte es ja wohl solcher Anstrengung nicht in den Lehrstunden bedürfen.

Theils um dem störenden Abgehen mitten in den Semestern und namentlich in der Obersecunda zu wehren, theils und vornehmlich um die zum Abgehen bestimmten Schüler nicht ihr bestes und wohl eigentlich fruchtbares Schuljahr in dem Gedanken an den Abgang verlieren und vergeuden zu lassen, theils um in dieser Classe zu dem Abschlusse derjenigen Bildung zu gelangen, der für die meisten Kreise des bürgerlichen Lebens als ein ausreichender angesehen zu werden scheint, theils um für das Zeugniß der Reife für Prima behufs des einjährigen Militärdienstes einen Belag in Händen zu haben, vornehmlich aber, um dem Publicum eine Bildungsstufe merkbar zu machen, bis zu welcher die Schüler füglich kommen könnten und sollten, und auch gelangen würden, wenn sie nicht durch ein stetes Entschuldigen und Rechtfertigen von Versäumnissen aller Art schon als Kinder und Knaben aus dem Geiste der Schule und so aus ihrem Einflusse emancipirt würden, welche Emancipation dann damit noch nicht aufhört, wenn das Entschuldigen aufhört: so haben wir in Obersecunda ein Versetzungsexamen nach Art des Abiturientenexamens angeordnet, und niemand erhält ferner jenes oben gedachte Zeugniß, der nicht dieß Examen bestanden hat. Als Forderung haben wir aufgestellt: 1. Im Deutschen die orthographisch und sprachlich richtige Bearbeitung eines Themas, für welches der Gedankengang angedeutet wird; 2. im Lateinischen ein Exercitium ohne grobe grammatische Fehler und eine gewisse Fertigkeit im Uebersetzen des Julius Cäsar; 3. und 4. im Französischen und Englischen ein orthographisch und auch in der Hauptsache syntaktisch richtiges Exercitium, eine Fertigkeit in der Lectüre der historischen Prosa und einige Fähigkeit im mündlichen Ausdruck; 5. in der Geschichte die Kenntniß der deutschen Geschichte; 6. in der Mathematik die Planimetrie, ohne Trigonometrie (ohne Rücksicht auf Rechnen mit Logarithmen), die sieben Rechnungsoperationen auch für negative und Bruchexponenten, die Gleichungen des ersten Grades mit mehreren Unbekannten; 7. in der Physik alle Zweige der Experimentalphysik, so weit dafür die mathematischen Kenntnisse ausreichend sind; 8. im Rechnen Sicherheit in der Behandlung jeglicher Art von Aufgaben im bürgerlichen Leben.

Die Prüfung kann jeder mitmachen, welcher ein Jahr in Obersecunda gewesen und in dieser Zeit den gehörigen Fleiß bewiesen hat. Sie zerfällt in eine schriftliche, welche mit der Zeit der schriftlichen Arbeiten der Abiturienten zusammenfällt, und in eine mündliche, bei der alle Lehrer von Obersecunda zugegen sind.

Um den Schülern die Meinung zu nehmen, als ob ihre Versetzung von dem Ja oder Nein eines einzelnen Lehrers in diesem oder jenem Lehrgegenstande abhinge, und ihnen auch durch äußere Institutionen bemerklich zu machen, daß die Schule und nicht der einzelne Lehrer und auch nicht etwa der Director versetzt, und um so den Schülern die für sie vergeblichen und für uns gar unangenehmen Gänge und Witten zu ersparen, haben wir den sogenannten Versetzungsexaminibus einen Charakter gegeben, der hoffentlich sie überzeugen wird, daß die Schule nicht darum diese Prüfungen vornimmt, damit dadurch ein Urtheil über die Reife des Schülers für die Versetzung von

dem Lehrer gewonnen werden soll, sondern daß solche Schulprüfungen einen viel tiefer gehenden Zweck haben. Wohl könnten sich schon Kinder sagen, daß ein Lehrer, der Jahre lang wöchentlich 4 bis 6 Stunden sie in einem Gegenstande unterrichtet hat, nicht sich erst ein Urtheil kann bilden wollen nach einer Arbeit und nach einer Prüfung von höchstens einer Stunde, in welcher jeder Schüler nur einige Fragen und mancher wohl gar keine erhält; indessen sie substituiren gar leicht den ihnen nahe liegenden und verständlichen Zweck mit dem ferner liegenden und höheren. Sie werden nun daraus, daß die schriftliche Prüfung nicht mehr in den Händen des betreffenden Lehrers liegt, sondern auch in ganz bestimmten Stunden unter der Aufsicht eines beliebigen Lehrers statthat, mindestens entnehmen können, daß solcherlei Prüfungen Acte der Schule sind.

Abhandlung: Ueber die Uebung des Anschauungsvermögens durch den geographischen Unterricht. Von Oberlehrer Dr. Griebel.

— Düsseldorf. Aus dem letzten Programm der Realschule möge folgende Notiz hier eine Stelle finden:

Die unterzeichneten Kaufleute und Fabrikanten haben sich vereinbaret, für diejenigen jungen Leute, welche von der hiesigen Realschule nach Absolvirung der Prima mit dem Zeugniß der Reife entlassen sind, die bei ihnen übliche Lehrzeit um ein Jahr zu verkürzen.

Düsseldorf, 2. August 1853.

Neunzehn Unterschriften.

Freie Städte. Bremen, 22. Februar. Unterm 17. d. M. hat die Schuldeputation ihren Jahresbericht über den gegenwärtigen Stand des städtischen Schulwesens mit Ausnahme der Kirchspielschulen erstattet. Wir beschränken uns darauf, aus dem zehn Druckbogen umfassenden Actenstück, welches neben einer reichen Statistik der sämmtlichen Staats- und Privatschulanstalten in der Stadt zugleich eine sehr ausführliche Darstellung der Entstehung der Hauptschule und der zu verschiedenen Zeiten in ihrer Einrichtung vorgenommenen Veränderungen enthält, diejenigen Punkte hervorzuhoben, welche sich nach den Schlußworten des Berichtes als bestimmte Anträge an Senat und Bürgerschaft darstellen:

1. Die Deputation muß hinsichtlich der Hauptschule die Ansicht wiederholt geltend machen, daß es im Interesse der einheitlichen Leitung der ganzen Anstalt und einer harmonischen Verbindung der vorbereitenden Abtheilung mit den ihr folgenden beiden höheren Abtheilungen liegen dürfte, an die Spitze des Instituts einen für eine solche Stelle geeigneten Mann als Oberdirector zu stellen. Die früher schon hervortretende Schwierigkeit, einen für solches Amt vollkommen tüchtigen Mann zu finden, sei freilich — das verkenne sie nicht — bis heute noch dieselbe geblieben. Die Deputation hält deshalb dafür, daß diese Aufgabe zwar im Auge zu behalten sei, daß jedoch sich dringend empfehle, die gegenwärtigen Verhältnisse zu schonen und demjenigen, welchem später einmal jenes hochwichtige Amt anvertraut werden solle, vorab einen offenen Weg für seine Wirksamkeit anzubahnen. Sie würde daher für jetzt nur dazu rathen, bei etwaigen Vacanzen in den bestehenden Vorsteherstellen, möchten auch später diese Stellen in einem gewissen Maße nicht zu entbehren sein, dem angeregten Plane die erforderliche Berücksichtigung zu gewähren.

2. Nach Ansicht der Deputation würde es sich empfehlen, bei künftigen Anstellungen von ordentlichen Lehrern der Hauptschule nicht auszusprechen, für welche Abtheilung der Ernante berufen sei, damit nicht die Verfügung über die Lehrträgerschaft beschränkt, und dem immerhin grundlosen Zweifel, ob der ordentliche Lehrer der einen

theilung demjenigen der andern an Anspruch auf Rang und Emolumente gleiche, Raum gegönnt werde.

3. Hinsichtlich der Vertretung der Lehrer bei vorkommenden Krankheitsfällen habe ich bisher an gewissen Normen gefehlt, und die Deputation hält es für zweckmäßig, in künftigen Anstellungen den Ernannten für solche Fälle die unentgeltliche Uebernahme von höchstens vier Stunden wöchentlich zur Pflicht zu machen, so jedoch, daß keine solche Verpflichtung nicht länger als vier Wochen dauere. Dabei könnte es auch Gehülfslehrern freigestellt sein, sich im voraus zur unentgeltlichen Uebernahme solcher oder Substitutionsstunden bereit zu erklären, wogegen ihnen dann im Falle der Erkrankung ebenfalls dieselbe Vertretung zugute kommen würde. Nach dem Ablaufe der nächsten vierwöchentlichen Frist würden jene ordentlichen wie diese Gehülfslehrer, fern alsdann noch ihre Aushülfe in Anspruch genommen werden sollte, dafür das übliche Honorar aus der Schulkasse erhalten.

4. Wie schon bisher darauf gehalten, daß ein ordentlicher Lehrer ohne specieller Erlaubniß des Scholarchats Unterricht außer der Hauptschule nicht erteile, so soll auch Antrag der Deputation nicht nur bei künftigen Anstellungen ein Verbot in dieser Beziehung dem Ernannten erteilt, sondern auch die Erlaubniß künftig nur in einem sehr beschränkten Maße, insbesondere den Lehrern erster Classe nur in seltenen Ausnahmefällen und den Lehrern mit höchstem Gehalt wie den Vorstehern überall nicht währt werden.

5. Zur Beseitigung des Uebelstandes, daß die Schüler der Handelsschule in vielen Fällen zu früh abgehen, macht die Deputation folgenden Vorschlag: »Es könnte den Geschäftsherren im Interesse des hohen Zweckes der Schule angeschlossen und vorgeschrieben werden, daß sie nur solche als Lehrlinge in ihr Geschäft nehmen, welchen zuvor durch ein Zeugniß des Vorstehers der Schulanstalt nachgewiesen haben, daß sie bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahre eine hiesige oder auswärtige Schulanstalt besuchten, wobei für diejenigen, welche überhaupt nicht, oder nicht bis zu dem bestimmten Lebensalter eine Schulanstalt besuchten, auf Nachweisung einer genügenden Schulbildung eine Dispensation eintreten dürfte.«

W. B.

— — 8. Jan. [Auch ein Katechismus.] Dulon ist abgetreten vom Schauplatz christlichen Unfugs — mit ihm ist der Geist des Unfugs noch nicht aus dem alten Bremen gewichen und findet noch sein Fürwort auf der Kirchenkanzel der St. Remberti-Gemeinde. Dulon arbeitete für den Unglauben des Radicalismus — er war vom geistlichen Ministerium nur einfach auf die Bibel verpflichtet; Pastor Nagel zu St. Remberti arbeitet für den Unglauben mit philosophirendem Aberwitz; er ist auf die Bekenntnisschriften der römischen Kirche, die confessio Augustana und den Heidelberger Katechismus verpflichtet worden. Der Schaden ist alt — er währt länger als fünfzehn Jahre. Schon mehrmals wollte das geistliche Ministerium Herrn Nagel seiner antichristlichen Lehren wegen entfernen. Die weltliche Behörde blieb anderen Sinnes, sie zwang das Ministerium, denselben wieder aufzunehmen, und das Ministerium ließ sich zwingen. Die Sache hat in fünfzehn Jahren böse Früchte getragen. Der so von weltlicher Seite begünstigte Pastor zu St. Remberti hat neuerdings eine Schrift in die Welt geschickt, in dem Styl den Pamphlets seines »Amtsbruders im Antichrist« Dulon nachsteht, in verholener Thorheit jene aber überbietet. Das Schriftchen führt den Titel: »Ingriff des Christenthums in seiner Ausbildung zur absoluten Religion. Grundlage des Confirmandenunterrichts«. Sie können zwischen den Zeilen lesen, wohin das hinaus will. Ein aus Spinoza und Hegel zusammengebautes System soll den jugendlichen Gemüthern durch die Zuthat von Logik des Herrn Nagel schmacht gemacht

werden. Ich gebe Ihnen schlichte Citate. Sie reden deutlicher, als meine Worte es vermöchten. Hören Sie folgende Sätze, Vorbilder der Unverständlichkeit: »Gott ist innerweltlicher Geist. — Gott und Mensch sind concentrische Kreise. — Der Religionsunterricht muß zu einer der classischen in ihren Stöen und Akademien analogen Erscheinung werden.« Die armen Confirmanden, die sich Herr Nagel wohl von der Hochschule verschreiben mußte, um sich in der Entzifferung dieses Unverstandes den Doctorhut zu verdienen! Darum hält er es auch für praktisch, die Confirmation erst nach vollendetem achtzehnten Lebensjahre für zuträglich zu halten. Der Katechismus versichert: »in seinem Unterricht komme nichts von Bertröstungen vor«. Das ist ein unwillkürliches Selbstbekenntniß. Kann es etwas Trostloseres geben als die philosophische Deduction des Herrn Nagel: es gebe keine Vorlesung, sondern nur eine unabänderliche Nothwendigkeit, eben so wenig eine Weltregierung, denn sie sei die ewige Nothwendigkeit der Dinge. Die Sterbenden hätten nur den »Begriff« des Todes zu überwinden, das Zurückgehen »des Einzelnen« aus seiner »Besonderung« in das »Allgemeine« müsse ihnen genügen. Die Glaubenslehren des Christenthums heißt er »Vorstellungen«, die Evangelien geschichten »Mythen«, keine andere Offenbarung Gottes haltbar als die, daß der Mensch den Gott in ihm begreifen lerne. »Gott« ist diesem Katechismus die ewige Weltordnung, die Epitheten Schöpfer, Erhalter, Vater — was anders als Euphemismen! Für ihn existirt nur die »Form« des Gebetes, seinen Worten nach das Bewußtsein, »daß der Einzelwille in dem allgemeinen Willen untergehen müsse«. Der Mensch betet also zu dem Stück Weltordnung in ihm. Wahrlich, die St. Remberti-Gemeinde kann stolz sein auf die Emancipation ihres Seelsorgers und dessen Falschmünzerei des göttlichen Wortes, denn die Bezeichnungen und Namen für das Höchste und Heiligste behält Herr Nagel klüglich bei zu Gunsten seiner unheiligen Philosophie. »Wie der Mensch, so sein Gott!« äußert der Katechismus an einer anderen Stelle. Jesus ist auch ihm der Sohn Gottes in dem Sinne, »daß Jesus Christus der erste Mensch war, in welchem die Vernunft bis dahin entwickelt gewesen, daß er sich der Einheit seines Wesens mit dem Wesen Gottes bewußt war, oder, anschaulich ausgedrückt, als den Sohn Gottes wußte! Diese Einheit kommt aber allen Menschen zu!« Versöhnung gilt ihm als eine Operation des Denkvermögens, daß der Mensch sich selbst als Gottmenschen erfassen lernt. Im Uebrigen sind ja nach Herrn Nagel's Meinung »Gott, Christus und heiliger Geist nur verschiedene Ausdrucksweisen für das Wesentliche im Menschen«. Ja wohl, wenn der Mensch, wie ihn Herr Nagel modellirt, nur über den »Begriff« des Todes hinweggekommen, so ist ihm Trost geworden.

Ich theile Ihnen noch die letzten Worte des Katechismus mit, an welchem sich die Confirmanden der St. Remberti-Gemeinde erbauen sollen. Sie lauten: »Aus dem ewigen Leben steigen die einzelnen Gestalten auf und gehen in dasselbe zurück.« Das heißt mit anderen Worten — so schreibt die »Reformirte Kirchenzeitung« — ich komme im Tode in denselben Zustand zurück, worin ich vor meiner Geburt, ehe ich als einzelne Gestalt aus dem ewigen Leben aufstieg, gewesen bin. War ich aber vor meiner Geburt nicht (und dieß ist doch wohl über allen Zweifel erhaben), so werde ich auch nach meinem Tode nicht sein, und dieses Nichts untersteht sich der Katechismus ewiges Leben zu nennen. O selige Seligkeit des Nichtseins, und in diesem Nichtsein soll der Nichtmensch sich gleichwohl »als Individuum zusammenschließen«!

Der böse Feind ist noch ungefesselt in Bremen, das sich Dulon's nicht um seiner religiösen Unglaubens, sondern um seiner politischen Rebellion willen entledigte. Herr Nagel ist fein genug, diese Klippe zu vermeiden, darum erfährt er auch Schmeiche-

und gute Dinge, damit Bremen reich werde an achtzehnjährigen Hegelianern. O über diese zahlungsfähigen Tugenden!

N. B. 3.

Baiern. München, 18. März. Neue Schulordnung. In Folge der vielfachen Klagen über die ungenügenden Leistungen der lateinischen Schulen und Gymnasien ist eine Revision der Schulordnung vom 13. März 1830 angeordnet und als deren Ergebnis eine vom Könige am 24. v. M. genehmigte revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und Gymnasien aufgestellt. Dasselbe stellt den betreffenden Lehranstalten die Aufgabe, daß der Jugend nicht allein ein bestimmtes Maß von Kenntnissen eingeprägt, sondern dieselbe auch wirklich erzogen und auf die religiöse und göttliche Bildung eben so sehr wie auf die geistige hingearbeitet werde. Das Recht der Erziehung und die Handhabung einer strengen Zucht und Ordnung wird ausschließlich in die Hände der Schulbehörden und des Lehrpersonals gelegt. Der Unterricht an den Gymnasien ist in allen Lehrzweigen so einzurichten, daß bei der Jugend Freude und Begeisterung für geistige und wissenschaftliche Beschäftigung rege gemacht, leerer Mechanismus und Formalismus, und vornehmlich alles geistlose Memoriren ferne gehalten, daß namentlich bei Erklärung der alten Classiker von der formell-linguistischen Behandlungsweise abgegangen und mehr die sachliche, den Inhalt und den Geist der Autoren ins Auge fassende Erklärung zur Anwendung gebracht werde. Die neue Schulordnung hat sogleich in Kraft zu treten, mit Ausnahme derjenigen Anordnungen, welche die Zahl und Eintheilung der Unterrichtsstunden, dann die Einführung des Unterrichts in der französischen Sprache und in der Physik besprechen, da dieselben erst mit dem Anfang des Schuljahrs 1854/55 in Wirksamkeit zu setzen sind.

W. 3.

— — Der neue Schulplan ist bereits mit der betreffenden Weisung den Rectoraten zugekommen und wird demnächst auch im Regierungsblatte veröffentlicht werden. Der Unterricht in der Naturgeschichte hat schon in den unteren Classen des Gymnasiums zu beginnen, dem sich dann weiterhin Vorträge über Physik in den oberen Classen anschließen. Zugleich wird mehr Zeit auf den mathematischen Unterricht verwendet und dafür die allzu große Zahl der Unterrichtsstunden in den classischen Sprachen ermäßigt werden. Auf diese Art werden die Schüler, die nach einigen Jahren aus diesen neu organisirten Gymnasien hervorgehen, dieselbe Reife für die polytechnische Schule wie für die Universität erlangt haben.

Schw. M.

[Vorläufig diese Zeitungsnotiz. Vielleicht gelingt es uns, die neue Schulordnung unter IV. im nächsten Heft folgen zu lassen.]

— — Statistisches über die Gymnasien in München aus 1853. Am Ludwigsgymnasium und dem damit verbundenen königlichen Erziehungsinstitut für Studierende, beide Anstalten von Benedictinern geleitet, wurden im abgelaufenen Studienjahr 164 Gymnasialisten und 336 Lateinschüler inscribirt; am Wilhelmsgymnasium unter Leitung des Rectors J. B. Fütter 171 Gymnasialisten und 225 Lateinschüler, und am Maximiliangymnasium unter Leitung des Rectors C. Palm 34 Gymnasialisten und 248 Lateinschüler, somit im Ganzen 469 Gymnasial- und 109 Lateinschüler, von welchen indeß am Schluß des Jahres nur mehr 428 an den Gymnasien und 730 in den Vorbereitungsclassen, im Ganzen 1158 Studierende sich befanden. Die fehlenden 120 waren im Laufe des Studienjahrs theils freiwillig, theils unfreiwillig ausgetreten, und 5 davon gestorben. Ordentliche Lehrer zählen alle drei Anstalten zur Zeit 47, so daß auf nur 24 Schüler durchschnittlich 1 Lehrer kam, und außerordentliche für hebräische, italienische, französische und englische Sprache, für Zeichnen, Malen, Gesang, Instrumentalmusik und körperliche Uebungen 44.

Preise erhielten am Schluß des Studienjahrs 332, somit durchschnittlich jeder 4 bis 5 Thaler.

Holland. M a s t r i c h t. Program des königlichen Athenäum in M a s t r i c h t. Schuljahr 1853—1854.

Erste Abtheilung. *

Sechste Classe.

Lateinische Sprache. Lateinische Sprachlehre von Madvig, in gedrängter Kürze bearbeitet von Dr. Boot. Zum Uebersetzen ins Lateinische: Themata von Wentingh. Zum Uebersetzen aus dem Lateinischen: das lateinische Lesebuch von Jacobs und Döring und das Lesebuch von Bröder.

Griechische Sprache. Im Sommerhalbjahre Uebung im Lesen und Schreiben.

Holländische Sprache. Kurzgefaßte holländische Sprachlehre von G. C. Müller. Lesebuch: Geschichte der Griechen, übersetzt von Andlyn.

Französische Sprache. Grammaire réduite à sa plus simple expression, par Bonneau. Zum Uebersetzen ins Französische: »Gemakkelyke Opstellen« und »Allereerste Oefeningen in de Fransche taal«. Lesebuch: Fables de Fénelon. Regeln über die Aussprache.

Geschichte. Vaterländische Geschichte nach dem von der »Maatschappij der schoone Kunsten« herausgegebenen Werken.

Geographie. Uebersicht der Geographie von De Graaf.

Rechnen. Grundzüge der Rechenkunst nach Weys bis und mit den gewöhnlichen Brüchen.

Fünfte Classe.

Lateinische Sprache. Syntax von Madvig, im Auszuge herausgegeben von Dr. Boot. Zum Uebersetzen ins Lateinische: Lesebuch von Jacobs und Döring; Fabeln des Phädrus; einige Biographien aus Nepos.

Griechische Sprache. Sprachlehre von Dr. Plungerd. Zum Uebersetzen aus dem Griechischen: Lesebuch von Jacobs, I.

Holländische Sprache. Holländische Sprachlehre von G. C. Müller. Orthographische Uebungen. Lehrbuch: das erste Lesebuch von Meyer.

Französische Sprache. Grammaire réduite à sa plus simple expression par Bonneau. Regeln über die Aussprache und die Prosodie. Zum Uebersetzen ins Französische: der vierte Theil der obengenannten »Opstellen«. Lesebuch: Abrégé des Leçons de littérature et de morale par Noël et Delaplace.

Geschichte. Geschichte der orientalischen Völker nach dem Handbuche von Den Seiffen.

Geographie. Uebersicht der alten Geographie der orientalischen Völker. Neue Geographie von Asien und Nordafrika nach den »Geographische Oefeningen« von Prinßen.

Griechische und römische Mythologie. Nach dem Handbuche von De Gelder.

Rechnen. Fortsetzung der Rechenkunst von Weys.

* Die erste Abtheilung, die humanistische, hat den Zweck der wissenschaftlichen Bildung, welche als Vorbereitung zu den akademischen Studien erforderlich ist.

Die zweite Abtheilung, die Real- oder Gewerbeschule, umfaßt den Unterricht in den Wissenschaften und Sprachen, welche den höheren bürgerlichen Berufsarten, wofür keine akademische Bildung erforderlich ist, zur Basis dienen.

Vierte Classe.

Lateinische Sprache. Lateinische Syntax nach der Sprachlehre von Madvig, bearbeitet von Dr. Boot. Zum Uebersetzen ins Lateinische: Themata aus den Uebungsbüchern für geübtere Schüler von Döring. Uebungsstücke von A. J. J. Bate. Zum Uebersetzen aus dem Lateinischen: einige Biographien aus Nepos; einige Elegien aus Ovid's *Tristia*; ausgewählte Briefe des Cicero.

Griechische Sprache. Sprachlehre von Plunger. Zum Uebersetzen aus dem Griechischen: Lesebuch von Gebke. Zum Uebersetzen ins Griechische: Uebungsstücke I von Boßcha.

Holländische Sprache. Holländische Sprachlehre von G. J. Mulder. Aufsätze. Lesebuch: holländische Chrestomathie von De Keyser.

Französische Sprache. Sprachlehre: *La véritable grammaire selon l'Académie* par B. Delasalle. Lesebuch: *Abrégé des leçons de littérature et de morale* par Noël et Delaplace.

Deutsche Sprache. Handbuch für den ersten Unterricht der deutschen Sprache von Van Jaarsveld. Lesebuch: deutsche Musterlese von Arenz und Glümper.

Geschichte. Geschichte der Griechen nach dem Handbuche von Dorn Seiffen.

Geographie. Geographie von Altgriechenland, Macedonien, Thracien, Syrien, den griechischen Inseln und einem Theile von Kleinasien, nach dem Handbuche von A. Forbiger, bearbeitet von E. Mehlert. Geographie von Neugriechenland, der Türkei und Egypten, nach Prinsen.

Griechische und römische Mythologie. Nach dem genannten Handbuche von De Gelder.

Mathematik. Algebra, nach Heis' Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra.

Dritte Classe.

Lateinische Sprache. Wiederholung der Syntax nach Madvig. Prosodie von Favard. Zum Uebersetzen ins Lateinische: Themata von Weytingh. Zum Uebersetzen aus dem Lateinischen: *Cæsar's comm. de bello gallico*; *Sallustii bellum Jugurthinum*; *Selecta e Metamorphosis Ovidii*.

Griechische Sprache. Sprachlehre von De Gaay Fortman. Zum Uebersetzen ins Griechische: Themata II. von De Keyser. Zum Uebersetzen aus dem Griechischen: *enopiontis Anabasis loci selecti*; *Homeri Odysseæ lib. VII.*

Holländische Sprache. Fortsetzung der Sprachlehre nach G. J. Mulder. Aufsätze. Lesebuch: holländische Chrestomathie von De Keyser.

Französische Sprache. Grammatik von Delasalle. Aufsätze. Lesebuch: *Abrégé des leçons françaises de littérature et de morale* par Noël et Delaplace.

Deutsche Sprache. Sprachlehre von Van Jaarsveldt. Deutsche Musterlese von Arenz und Glümper.

Geschichte. Geschichte der Römer nach Dorn Seiffen.

Geographie. Alte Geographie des römischen Reiches mit Ausnahme des orientalischen Theiles. Neue Geographie desselben Reiches, nebst der von Deutschland, der Schweiz, Scandinavien, Rußland, Amerika und Australien, nach Prinsen.

Mathematik. Fortsetzung der Algebra nach Heis' Sammlung u. s. w. Anfangsgründe der Geometrie.

Zweite Classe.

Lateinische Sprache. Wiederholung der Prosodie. Verschiedene Metra, besonders die horatianischen nach dem Festsaden von Glümper. Metrische Uebungen; Aufsätze.

Zum Uebersetzen aus dem Lateinischen: Virgilii Aeneis lib. II. Horatii Odæ selectæ; Horatii Epistolæ lib. I. 15—20; Terentii Phormio. Ciceronis Orat. pro Sexto Roscio Amerino; Ciceronis liber de Senectute.

Römische Antiquitäten. Nach dem Handbuche von Boffe.

Griechische Sprache. Kurzgefaßte Syntax der griechischen Sprache nach der Syntax von Madvig, bearbeitet von Pluygers. Zum Uebersetzen ins Griechische: Themata von De Keyser, zweites und drittes Stück. Zum Uebersetzen aus dem Griechischen ins Lateinische: Homeri Ilias lib. II. Xenophontis Cyropædia lib. II.

Holländische Sprache. Uebungen und Aufsätze in verschiedenen Gattungen des Stils.

Französische Sprache. Histoire de la poésie française comparée avec la poésie grecque et romaine. Règles de la versification française. Aufsätze.

Deutsche Sprache. Litteraturgeschichte nach Van Kampen. Deutsche Musterlese von Arenz und Glümper.

Allgemeine Geschichte. Geschichte des Mittelalters nach Dorn Seiffen.

Vaterländische Geschichte der gräflichen Regierung.

Mathematis. Fortsetzung der Algebra nach Heiß' Sammlung. Tables des logarithmes avec sept décimales par Lalande. Fortsetzung der Geometrie.

Physik. Allgemeine Eigenschaften der Körper, Gleichgewicht und Bewegung, Schwerkraft, Klang, nach Müller's Grundriß der Physik und Meteorologie.

Erste Classe.

Lateinische Sprache. Præcepta Rhetorica. Historia litteraria. Horatii Epistola ad Pisonem; Taciti vita Agricola; Ciceronis Oratio pro Lege Manilia.

Römische Antiquitäten. Mit der zweiten Classe gemeinschaftlich.

Griechische Sprache. Musarum Herodoti lib. I. Selectæ eclogæ Theocriti, Bionis et Moschi; Demosthenis Oratio de Pace. Iliad. lib. I. Xenophontis Memorabil. Socratis loci selecti. Kurzgefaßte griechische Syntax von Pluygers.

Griechische Antiquitäten. Nach dem Handbuche von Haacke.

Holländische Sprache und Litteratur. Aufsätze und Stylübungen. Uebersicht der holländischen Litteratur nach dem chronologischen Zeitsablen, erschienen in Dordrecht 1843.

Französische Sprache und Litteratur. Mit der zweiten Classe gemeinschaftlich.

Deutsche Sprache und Litteratur. Mit der zweiten Classe gemeinschaftlich.

Geschichte. Allgemeine neue Geschichte nach dem Handbuche von Dorn Seiffen. Vaterländische Geschichte nach demselben Handbuche.

Mathematis. Fortsetzung der Algebra nach Heiß. Tables des logarithmes avec sept décimales par Lalande. Fortsetzung der Geometrie.

Physik. Klang, Electricität und Galvanismus; Wärme, Licht nach Müller's Grundriß der Physik und Meteorologie.

Zweite Abtheilung.

Vierte Classe.

Holländische Sprache. Brügema, holländische Sprachlehre, Uebungen im Analysiren der Sätze. Mulder, kurzgefaßte holländische Sprachlehre. Ouwersloot en Lastdrager, Bloemen van Nederlandsche dichtkunst, vierte Auflage.

Französische Sprache. La véritable grammaire selon l'académie, par Delasalle. Uebungsbücher zum Uebersetzen ins Französische. Fables de Fénelon.

Deutsche Sprache. J. van Jaarsveldt, vergleichende deutsche Sprachlehre, zweite Auflage. Musterlese von Arenz und Glümper.

Geschichte. Boßcha, Uebersicht der allgemeinen und der vaterländischen Geschichte.

Geographie. Schröder-Steinmeyer, erste Anfangsgründe der Geographie, als Zug bearbeitet von Voormeulen van Boelgren.

Mathematik. Weß, Rechenkunst. Heiß, Sammlung.

Naturgeschichte. Bau und Gliederung des Thier- und Pflanzentkörpers. Ohne Abbuch. Anschauungsunterricht.

Zeichnen. Nach der Methode der Brüder Dupuis.

Schön schreiben.

Dritte Classe.

Holländische Sprache. Müller, holländische Sprachlehre. Ouwersloot en Idragers etc.

Französische Sprache. La véritable grammaire par Delesalle. Abrégé des us françaises de littérature et de morale par Noël et Delaplace.

Deutsche Sprache. Van Jaarsveldt, vergleichende Grammatik. Deutsche Musterlese von Arenz und Glümper.

Englische Sprache. Lindley Murray, englische Sprachlehre. Van der Pyl, und Uebersetzungsbüchlein erstes und zweites Heft.

Geschichte. Boßcha, Uebersicht der allgemeinen und vaterländischen Geschichte.

Geographie. Schröder-Steinmeyer 1c.

Mathematik. Heiß, Sammlung 1c. Lacroix, Anfangsgründe der Geometrie. Lotman, geometrische Aufgaben.

Naturgeschichte. Im Winter Zoologie und im Sommer Botanik. Beschreibung Thierreiches nach Cuvier und des Pflanzenreiches nach Linné und Jussieu. Ohne Abbuch. Kurze Dictate. Anschauungsunterricht.

Zeichnen. Nach der Dupuis'schen Methode.

Zweite Classe.

Holländische Sprache. Müller, holländische Sprachlehre. De Keyser, neue indische Chrestomathie. Van der Palm, Denkschrift auf Hollands Wiederherstellung.

Französische Sprache. La véritable grammaire par Delesalle. Abrégé des us françaises par Noël et Delaplace.

Deutsche Sprache. Vergleichende Sprachlehre von Van Jaarsveldt. Deutsche Musterlese von Arenz und Glümper.

Englische Sprache. Lindley Murray, englische Sprachlehre. Veth, Specimens de English literature.

Geschichte. Boßcha, Uebersicht der allgemeinen und vaterländischen Geschichte.

Geographie. Schröder-Steinmeyer 1c.

Mathematik. Heiß, Sammlung 1c. Lacroix, Anfangsgründe der Geometrie. Lotman, geometrische Aufgaben. Lobatto, Lehrbuch der ebenen und sphärischen Trigonometrie. Lalande, Tables de logarithmes, étendues à 7 décimales.

Mechanik. Delaunay, Cours élémentaire de mécanique.

Physik. Müller, Grundriß der Physik und Meteorologie.

Chemie. Regnault, kurzgefaßtes Lehrbuch der Chemie.

Handelswissenschaft. Buchhalten. Lehre vom Wechsel und den anderen kaufmännischen Papieren.

Zeichnen. Nach der Dupuis'schen Methode.

Abg. Revue, 1854. 2te Abtheil. Bd. XXXVIII.

Erste Classe.

Holländische Sprache. Handbuch der holländischen Sprache und Literatur von G. Ruyper.

Französische Sprache. Barrau, Méthode de composition et de style. Abrégé des leçons françaises par Noël et Delaplace.

Deutsche Sprache. Deutsche Musterlese von Arenz und Glümper; Geschichte der deutschen Literatur nach Weber.

Englische Sprache. Wie in der zweiten Classe.

Geschichte. Boöschke u.

Geographie. Ohne Handbuch.

Mathematik. Heiß, Sammlung. Lacroix, Anfangsgründe der Geometrie. Lobatto, Lehrbuch der Trigonometrie. Pel, kurzgefaßter Leitfaden der angewandten Geometrie. Lalande, Tables de logarithmes, étendues à 7 décimales.

Mechanik. Delaunay, Cours élémentaire de mécanique.

Astronomie. Ohne Handbuch.

Physik. Müller, Grundriß der Physik und Meteorologie.

Chemie. Regnault, Cours élémentaire, 3r u. 4r Theil.

Praktische Chemie. Fresenius, Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse, siebente Auflage.

Landwirthschaftliche Chemie. Johnston, Manuel de chimie agricole.

Handelswissenschaften. Doppelte Buchhaltung. Lehre vom Handel mit Beziehung auf die Gesetzgebung. Waarenkunde.

Für den Unterricht in der Mechanik, Feldmefskunde, Astronomie und Physik hinreichende Sammlungen der erforderlichen Instrumente und Geräthschaften vorhanden und für den Unterricht in der Zoologie und Waarenkunde besteht ein reichhaltiges Museum von Thiersskeletten und Waarenproben, und für die praktische Chemie ist ein Laboratorium eingerichtet, worin zwölf Schüler arbeiten können. Außerdem ist ein botanischer Garten angelegt worden.

Zahl der Lehrstunden für die verschiedenen Disciplinen in den einzelnen Classen.

Erste Abtheilung.

In Classe

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	In Ganzen
Lateinische Sprache	9	10	6	6	6	8	40
Römische Antiquitäten	2	2					2
Griechische Sprache	5	5	5	5	5		25
Griechische Antiquitäten	1						1
Griechische und römische Mythologie				1	1		2
Holländische Sprache	2	2	3	2	3	4	16
Französische Sprache	2	2	3	3	3	3	14
Deutsche Sprache	1	1	2	3			6
Allgemeine Geschichte	2	3	3	3	3	4	18
Vaterländische Geschichte	2	1					3
Geographie			2	1		3	6
Rechnen					3	3	6

	In Classe						Im Ganzen.
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	
Algebra	2	2	2	3			9
Geometrie	1	1	1				3
Physik	2	2					4
Wöchentliche Lehrstunden in jeder Classe	31	31	27	27	24	25	

Zweite Abtheilung.

	In Classe				Im Ganzen.
	I.	II.	III.	IV.	
Holländische Sprache	2	3	4	5	14
französische Sprache	2	3	3	3	11
Deutsche Sprache	2	2	3	4	11
Englische Sprache	2	2	3		7
Geschichte	2	3	4	3	12
Geographie	1	2	3	4	10
Rechnen				3	3
Algebra	1	2	3	3	9
Geometrie	1	3	3		7
Mechanik	2	2			4
Erdmefskunde	1				1
Astronomie	1				1
Physik	2	2			4
Chemie	3	3			6
Praktische Chemie	4				4
Landwirthschaftliche Chemie	2				2
Naturgeschichte			2	1	3
Nachhalten	2	1			3
Handelwissenschaft	1	1			2
Warenkunde	1				1
Ueher vom Wechsel		1			1
Zeichnen	4	4	4	4	8
Schönschreiben				2	2
Wöchentliche Lehrstunden in jeder Classe	36	34	32	32	

In der folgenden Uebersicht ist der Antheil der Lehrstunden angegeben, welcher jedem jeden der Dozenten in den einzelnen Disciplinen und den verschiedenen Classen zuwiesen worden ist. Das * links vor dem Namen bezeichnet die Lehrer, welche durch akademische Studien sich auf das Lehramt vorbereitet haben. Dagegen bedeutet das †, welches dem Namen einiger Dozenten beigelegt ist, daß diese zugleich an der ersten und an der zweiten Abtheilung beschäftigt sind.

Erste Abtheilung.

Rector: Professor Kerzmann.

	Lat. Sprache.	Gr. Sprache.	Gr. Antiquit.	Röm. Antiquit.	Röm. u. griech. Mythologie.	Holländ. Spr.	Frangöf. Spr.	Deutsche Spr.	Allgem. Gesch.	Natür. Gesch.	Geographie.	Rechnen.	Algebra.	Geometrie.	Physik.	Wöchentliche Stundenzahl f. lab. Dozenten.
* H. Kerzmann, Ord. d. I.	9	3	1				2	1	2	3						21
* C. Th. Glümper, Ord. d. II.	10	5		2				2	3							22
* P. J. Uhlenbroek		17				3										20
G. Göliser, Ord. d. III.	11					5			3	2						21
* J. Graaf, Ord. d. IV.	11							10								21
* J. Marres, Ord. d. V.	11				2	3				6						22
J. Brüll, Ord. d. VI.	15					4		3								22
* Steyn-Parvé †													6	3		
* Berber †															4	
* Fr. Alard †							12									
Dümoulin †												6	3			

Zweite Abtheilung.

Rector: Professor Steyn-Parvé.

	Holländ. Spr.	Frangöf. Spr.	Deutsche Spr.	Engl. Sprache.	Geschichte.	Geographie.	Rechnen.	Algebra.	Geom. u. Bildm.	Mechanik.	Astronomie.	Physik.	Chemie.	Naturgeschichte.	Buchh. u. Hölzsch.	Waarenkunde.	Zeichnen.	Schönheitszeichnen.	Wöchentliche Stundenzahl für jeden Dozenten.
* Steyn-Parvé								3	5	4	1								13+9=22
* Berber												4	12						16+4=20
L. J. Steyns, Ord. d. I.	5				9	3													17
* R. Arenz, Ord. d. II.			11											3	6	1			21
* Fr. Alard		11																	11+12=23
J. A. Müller, Ord. d. IV.	9				3	7												2	21
L. Dümoulin, Ord. d. III.								3	6	3									12+9=21
Van Dam				7															7*
G. W. Pytaf.																	8		8

E. Personalchronik.

Preußen. Dr. Grafer, Dir. des G. zu Guben, zum Dir. des G. in Irgau.
 Dr. Peter, Dir. des G. in Anclam, zum Dir. des G. in Stettin.
 Dr. Dietrich, Prof. in Schulpforta, zum Dir. des ev. Gymn. in Hirschberg.
 Dr. Schütt, Gymn. Rector in Schleswig, zum Dir. des G. in Gdrlitz.

- Dr. Lange, Prof. d. Theol. in Zürich, zum o. Prof. d. Univ. Bonn.
 Dr. Wichelhaus, Privatdoc., zum a. o. Prof. der Theol. in Halle.
 Dr. Junkmann, Privatdoc. a. d. Med. in Münster, zum a. o. Prof. beim
 c. Hos. in Braunschweig.
 Reuß, Pred. in Köpenik, zum a. o. Prof. d. Theol. in Breslau.
 Dr. Cornelius, Privatdoc., zum a. o. Prof. der Gesch. in Breslau.
 Weymann, Sem.Dir. in Cöslin, zum Sem.Dir. in Neuzelle.
 Dr. Gröning, o. L. am G. in Dortmund, zum D.L.
 Riefigang, Hülfsl. am G. in Wesel, zum 4. o. L. am G. in Bielefeld.
 Dr. Hamacher, o. L. am G. in Trier, zum Prof.
 Münch, o. L. am G. in Düsseldorf, zum D.L.
 Dr. Hinde, D.L. am G. in Halberstadt, zum Prof.
 Dr. Daniel, Insp. Adj. am Pädag. in Halle, zum Prof.
 Kerst, Cand., zum 6. o. L. am G. in Aachen.
 Berwinski, zum o. L. am G. in Trzemeszno.
 Weyrauch, Cand., zum 5. o. L. am G. in Schweidnitz.
 Dr. Clausen, D.L. am G. in Elberfeld, zum Prof.
 Mühlhöfer, o. L. am G. in Essen, Dr. Probst, o. L. am F.W.G. in Cöln,
 D.L.
 Dr. Scheele, Prof. am G. in Greifswald, zum Pror. des G. in Stargard in P.
 Zelle, L. am Blochm. Inst. in Dresden, zum Collab. am G. in Greiffenberg a. N.
 Dr. Hofmann, o. L. am G. z. gr. Kl. in Berlin, zum D.L.
 Dr. Dub, Collab. das., zum 12. o. L.
 Neugebauer, L. in Köln, zum Hülfsl. a. d. h. B. in Münster.
 Pawlitschka, Cand., zum Collab. an d. h. B. in Reisse.
 Dr. Schacht, Cand., zum 2. D.L. an der h. B. in Brandenburg.
 Bergemann, Zarnikow, zu o. L. a. d. Fr.W.Sch. in Stettin.
 Dr. Neumann, Cand., zum 4. D.L. a. d. h. B. in Wehlau.
 Battig, L. in Vollenhain, zum 2. L. am kath. Sem. in Breslau.
 Dagott, Hülfsl., zum o. L. am Sem. in Marienburg.
 Lettau, zum Hülfsl. am Sem. in Pr. Eylau.
 Schorn, Cand. min., zum 2. L. am Sem. in Königsberg in P.
 Menzel, Hülfsl., zum o. L. am Sem. in Köpenik.

I. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Die Schulen der buddhistischen Mönche auf der Insel Ceylon.

• einem Aufsatze der Revue des deux mondes vom 1. Januar, übersetzt von Dr. Kleinpaul.

nach den gelehrten Werken des Rev. Spencer Hardy, der sich zwanzig Jahre lang auf Ceylon aufgehalten: »Eastern Monarchism, an account of the origine, laws, discipline, rites and ceremonies of Mendicants founded by Gotama Budhe«, und »A Manual of Buddhism in its modern development.« London.

Die Araber, die seit dem achten Jahrhundert mit China auf dem Seewege Handel trieben, ließen sich zeitig auf der Insel Ceylon nieder. Im Jahre 1505 hatten 8

gut daselbst Fuß gefaßt, daß der König von Kandy den Portugiesen einen Tribut zu zahlen versprach, wenn sie ihm bei der Vertreibung dieser lästigen Fremden beiständen. 150 Jahre später gelang es den Holländern, die Portugiesen, nachdem sie einen langen Kampf um die Herrschaft mit ihnen geführt hatten, zu verjagen; sie blieben die Herrn der Seeprovinzen von Ceylon bis 1796, wo England sie für immer derselben beraubte. Aus der Niederlassung der Araber auf Ceylons Küsten, aus der mehr oder weniger vollständigen Eroberung der Insel durch die Portugiesen und die Holländer, aus der ausschließlichen Herrschaft der Engländer endlich ist das Resultat hervorgegangen, daß in den Städten und in den dem Meere benachbarten Districten der Islam und mehr noch das Christenthum schließlich die Oberhand über die einheimische Religion gewonnen haben. Nicht also in Colombo, noch in Point-de-Galle, noch in Trincomali darf man die buddhistischen Mönche suchen. In diesen besetzten, eingenommenen, zerstörten und durch Europäer wieder aufgebauten Städten findet man nur eine gemischte Bevölkerung; die von der Halbinsel herübergekommenen Malabaren, die Resten, Abkömmlinge der Portugiesen und Holländer, die fremden Kaufleute, die halb Christlichen, halb heidnischen getauften Fischer nehmen dort mehr Platz ein als die Singhalesen der alten Kar. Begeben wir uns in das Innere der Insel, in die Gebirgsgegenden des alten Königreichs Kandy. Die Natur hat hier alles gethan, um das Land vor äußern Einflüssen zu sichern. Man denke sich eine ununterbrochene Folge von steilen Höhen und von tief eingeschnittenen Thälern, so bedeckt mit Wäldern und so überflüssig benetzt durch die Regengüsse der Passatwinde, daß die Nebel durch die Wirksamkeit einer heißen Sonne kaum zerstreut werden. Die Ungesundigkeit dieser feuchten und sumpfigen Thäler ist sprichwörtlich; um dort leben zu können, muß man in dem Lande geboren sein. Man sieht da keine Städte, aber mehr oder weniger beträchtliche Dörfer, bewohnt von Landleuten, die sich mit dem Anbau des Reis bes beschäftigen. Die, welche Ruhe haben, kennen keinen angenehmeren Zeitvertreib, als sich fabelhafte Legenden in Prosa oder in Versen erzählen zu lassen, in denen Geschichte mit religiösen Uebertreibungen bis zur Unkenntlichkeit vermischt ist. In dieser mittleren Gegend von Ceylon hat der Buddhismus seine Anhänger behalten. Eingeschlossen in die Grenzen eines beschränkten Horizonts, von den Malabaren, ihren Nachbarn, durch einen Meeresarm und noch mehr durch den Religionsunterschied getrennt, bilden die Singhalesen ein besonderes Volk, sie haben den allen Insulanern eigenen Instinct der Individualität. Außerhalb ihrer Insel würden sie nicht diese buddhistischen Klöster wiederfinden, wo unter dem Joche einer regelmäßigen Disciplin die Empfänger der Lehre, die ihren Geist zeitlich gebunden hält, gemeinsam leben. Die von Gautama-Buddha begründete Religion hat durch die Verwerfung eines höchsten Gottes mit demselben Schläge das Opfer und den Priester unterdrückt, sie hat keine andere Geistlichkeit als die Mönche, die Bewohner dieser Klöster. Die Mönche sind in den Thälern des alten Königreichs Kandy sehr zahlreich; ihr Einfluß auf die Bevölkerung der Städte und des Landes ist um so viel größer, als sie sich aus allen Ständen der Gesellschaft ohne Castenunterschied rekrutiren. Anstatt wie die Brahmanen Indiens eine religiöse Aristokratie zu bilden, gehen sie aus der Mitte des Volkes hervor, dessen Unterricht sie leiten. Bei jedem Kloster befindet sich eine Schule, wo die Kinder lesen und schreiben und die Elemente der buddhistischen Religion erlernen. Bleiben wir hier vor dieser an den Seiten sich öffnenden Gallerie stehen, die eine Schaar von jungen Schülern in Reihen geordnet birgt. Diese sitzen im Sande mit den Fingern die sehr verwickelten Schriftzeichen des singhalesischen Alphabets; jene lesen gebückt auf ihre aus Palmblättern zusammengefügten Seite mit leiser Stimme und mit einem dem Bienengesumm ähnlichen Gemurmel eine Stelle

er heiligen Bücher. In gewissen Augenblicken schnellen sie mit voller Lunge laute Hymnen hervor, wie die Ruderer auf ihren Bänken sich aufrichtend ihre Anstrengungen verdoppeln. Der Lehrer läßt ruhige und befriedigte Blicke über sie hingehen; er hat das Bewußtsein der achtungsvollen Scheu, welche er einflößt. Von diesen ihre Laufbahn beginnenden Studenten wird mehr als einer sein Leben in dem Kloster zubringen, in welches er kam, um sich in die ersten Begriffe der Wissenschaft einweihen zu lassen. Indem wir ihm Schritt vor Schritt in den verschiedenen Abschnitten der ihm vorgeschriebenen Existenz folgen, werden wir in die Geheimnisse singhalesischen Klosterlebens eindringen und erfahren, wie man in Ceylon Mönch wird.

Sobald das Kind lesen kann, gibt man ihm die die buddhistische Lehre behandelnden Bücher und vorzüglich diejenigen in die Hände, welche das Leben Gautama's, des Vaters dieser sonderbaren Religion, erzählen. Welches Leben ist reicher an Wundern? Gautama, Sohn des Subhodhana, Königs von Kapilavastu, so sagt der Mönch zu seinen Schülern, „kam in die Welt, um die Menschen die Befreiung von des Lebens Nebeln zu lehren. Als er geboren wurde, rief er: Ich bin das Erhabenste in der Welt; diese Geburt ist die letzte für mich; ich werde nicht wieder zu einem neuen Leben vertheilt werden. Fünf Jahre alt hielt er sich während eines zu Ehren des Ackerbaues feierten Festes aufrecht mitten in der Luft.“ Die jungen Zuhörer richteten die Augen spor in die Luft, als ob sie daselbst Gautama zehn Fuß über dem Boden schwebend sehen wollten, und der Lehrer fährt fort: „Als er sechszehn Jahre alt war, verirathete man ihn. Sein Vater, dem man gesagt hatte, der junge Prinz werde sich der Einsamkeit widmen, wenn er den Anblick des verkommenden Alters, der Krankheit und des Todes hätte, gab sich alle Mühe, diese traurigen Bilder von ihm entfernt zu halten; der Sohn fand aber bald, was der Vater um jeden Preis seinem Blicke entziehen wollte, indem er sich in den Garten begab, wo er gewöhnlich sein Vergnügen suchte. Er bemerkte einen Greis mit zitternden Gliedern, gestützt auf einen Stab; herabhängend eine ausfahartige Bedeckung von Schwären, endlich einen verwesenden und von Würmern benagten Leichnam“. . . Jeden Tag, wenn er aus der Schule kommt, wiederholt der Schüler im Geiste diese schrecklichen Legenden, die seine Einbildungskraft flammen und ihm Elend an diesem Leben einflößen oder vielmehr nach dem Systeme seiner Lehrer Elend an dieser Reihe von Existenzen, aus denen der Mensch den dreifachen Jammer des Greisenalters, des Leidens und des Todes nicht bannen kann. Es gibt noch ein Mittel, um sich der Nothwendigkeit des ewigen Zurückkehrens auf diese Erde und Schmerzen zu entziehen. Gautama hat es die Sterblichen gelehrt; es bildet den wichtigsten Punkt der Lehre, welche der Mönch gleich im Anfange den Schülern vorträgt. Gautama, entschlossen, nicht wieder sich gebären zu lassen, fing an, sich der rauesten Ascese zu widmen, um die Sünde in sich zu zerstören. Sechs Jahre hindurch lebte er in dem Walde Uruvilva, die Nahrung so weit einschränkend, daß er endlich erschöpft verfiel. Aus diesem Walde begab er sich an einen noch einsameren Ort und verbrachte sich unter einem Feigenbaum so in Nachdenken, daß er zu dem höchsten Zustande der Buddha, d. h. zu dem endlichen Aufgehen in das Nichts gelangte. Aber bevor er ein Gestirn, das seinen Lauf vollendet hat, verlöschte, predigte Gautama seine Lehre zu Benares, zu Kadjagriha, im ganzen Indien bis nach Ceylon, wo er die Spuren seines Fußes zurückließ. Mit einer wunderbaren Macht begabt, vollendete er so viel Wunder, als Sandkörner an den Küsten des Meeres sind.“ Diese Wunder sind dargestellt in einer Reihe von Geschichten, die bald heiter sind und das Gepräge der sanften Moralität tragen wie die Feenmärchen, bald grauig und drohend wie die Gesichte eines aufgeregten Gehirns, bilden den hauptsächlichsten Gegenstand der

gespannten Aufmerksamkeit des jungen Zuhörers. Nach und nach fliegt sein Geist über den seinen Blick beschränkenden Horizont hinweg. Man hat ihm nichts gesagt von dem praktischen Leben; im Gegentheil, man hat ihm das Leben nur als ein Uebel vorgestellt, gegen das man durch Enthaltung von Werken, durch Selbstverläugnung, durch Abziehung des Geistes zu kämpfen habe. Die Menschen sind in seinen Augen nicht Brüder und von höherer Bestimmung; sie sind nur Wesen von derselben Natur wie die Thiere und Pflanzen, fortlebend durch unzählige Geburten hindurch, sich fortbewegend in einem unermesslichen Kreise schmerzlicher Existenzen. Das Kind, durch solche Lehren genährt und durch Lehrer, die sie selbst praktisch bethätigten, erzogen, strebt bald nach dem Nichts; und wo wird es das Bild davon besser finden als in diesen Klöstern, wo die Mönche ihre müßigen Tage in einer Unthätigkeit hinbringen ähnlich den Fischen, die zuweilen an der Oberfläche des Wassers nach Luft schnappen?

Der Besuch eines Klosters, die Fertigkeit der darin angeeigneten Gewohnheiten entscheidet oft mehr über den Veruf eines jungen Studenten als die Ueberlegung. Mit dem Alter von acht Jahren kann ein Kind zum Noviziat zugelassen werden, vorausgesetzt, daß es die Zustimmung seiner Eltern habe, denn die väterliche Autorität verliert in Indien nirgends etwas von ihren Rechten; aber nicht vor dem zwanzigsten Jahre wird es zur Ablegung des Versprechens zugelassen. Die Wahl des Ortes, wo er sein Leben zubringen will, ist eine wichtige Sache für den Novizen. Die buddhistischen Abhandlungen über die Disciplin zählen die achtzehn Unannehmlichkeiten auf, die ein Kloster haben kann. In einem zu großen, wo es viele Leute gibt, spricht man viel; es findet ein zu großer Zusammenlauf an den Thoren der benachbarten Häuser statt, die man des Almosenbittens wegen besuchen muß; die Stimme der jungen Schüler, die ihre Aufgaben hersagen, verursacht Zerstreuung. In einem neuen Kloster ist noch viel zu thun, um das Gebäude den Bedürfnissen des religiösen Dienstes entsprechend zu machen; in einem alten ist zu viel auszubessern. Liegt das Kloster an einer großen Straße, so muß man jeden Augenblick die gewohnte Ordnung verlassen, um vorbeiziehende Mönche aufzunehmen. Liegt es zu nahe an einem grasreichen Orte, so kommen zu viele Frauen dahin, um ihre Heerden zu weiden, und singen thörichte Lieder. Eben so wenig sollen in der Umgebung zu viel wohlriechende Blumen sein, denn deren Duft stört die Vernunft gleich den Frauenstimmen. Ferner muß das Kloster vor der Verührung mit Fremden, vor Streitigkeiten, die sich bei Gelegenheit eines durch Thiere zerbrochenen Zauns erheben, geschützt, es muß entfernt sein von Geschrei, von weltlicher Unterhaltung, von allem dem, was die Geister der Mönche beunruhigen, sie zwingen kann, auch nur im Vorbeigehen irgend welche Kleinigkeiten des menschlichen Lebens leicht zu berühren. Auch ist es gut, wenn der geweihte Ort der Einsamkeit nicht zu sehr ausgelegt ist dem Winde, der Sonne, den Fliegen, den Moskitos, den Schlangen, den Insekten, welche man unversehens tödten könnte, und solchen, welche schaden können. Wenn endlich das Kloster auf der Grenze zweier Königreiche liegt, so werden sich die Fürsten der beiden Länder während des Kriegs desselben bemächtigen, und die Mönche werden von beiden Parteien des Spionirens angeklagt werden.

Wenn der Novize nach reiflicher Ueberlegung ein Kloster nach seinen Wünschen gefunden hat, so erklärt er dem Oberen der Mönche seine Absicht, der Welt zu entsagen; hernach wiederholt er die sacramentale Formel: „Ich flüchte mich zu Buddha: ich flüchte mich in die Wahrheit; ich flüchte mich in die Gemeinschaft der Mönche.“ Durch lautes Hersagen der zehn Gebote verspricht er: niemals ein lebendes Wesen zu tödten, nichts zu nehmen, was nicht als Almosen gegeben ist, keinen Verkehr mit

den Frauen zu haben, niemals gegen die Wahrheit zu reden, niemals berauschende Getränke zu genießen, Nachmittags keine Nahrung zu nehmen, allen Arten von (weltlichen) Festen, Schauspielen und Vergnügungen zu entsagen, sich niemals mit Blumen zu schmücken und keine wohlriechenden Stoffe zu gebrauchen, sich niemals auf die ersten Plätze noch auf weiche Sitze zu setzen, niemals weder Gold noch Silber anzunehmen.

Der Novize hat nicht allein der Welt und deren Freuden entsagt, er hat sich auch die Pflicht aufgelegt, den Mönchen, die seine Lehrer sind, zu gehorchen. Vor dem Anbruch der Morgenröthe muß er auf den Beinen sein; wie der Schüler des Brahmanen im Hause seines Meisters muß er die Zellen, den Hof, die Eingänge des Klosters lehren; er muß Wasser holen und es filtriren, um zu verhindern, daß die in der Flüssigkeit enthaltenen unsichtbaren Thierchen, währenddem sie durch den Schlund gehen, getödtet werden. Wenn dieß vollendet, versenkt sich der Novize eine halbe Stunde in Nachdenken und hält seine Gewissensprüfung. Sobald die Glocke geschlagen, bringt er den Reliquien Buddha's Blumen dar, die er unter einer kleinen Kuppel niedergelegt hat; er denkt noch ferner nach über die Vollkommenheiten dieser heiligen Person und bittet sie um Verzeihung wegen seiner Fehler, indem er sie anbietet; hernach belehrt er sich aus dem Kalender, wie man die Stunde aus der Länge des Schattens erkennt, und berechnet, wie viel Tage seit dem Eingange des höchstseligen Buddha in das Nichts verfloßen sind. Doch muß er nun auch an das Einnehmen von Nahrung denken; und so geht der Novize, seinem geistlichen Lehrer folgend und in der Hand die runde Schüssel haltend, in welche die Almosen gelegt werden sollen, aus dem Kloster heraus ohne Eile, mit einer ruhigen und frommelnden Miene. Wenn er sich einem Dorfe nähert, so muß er mitten auf der Straße einen kleinen Platz rein lehren, um ohne Besorgniß der Beschmutzung den gelben Rock seines Meisters entfalten und reinlich auf dessen Rücken legen zu können; welches Kleid diesen dem Respecte der Laien bezeichnet. Daß Buddha ihm die Gnade erzeige, daß er auf seinem Wege keine Frauen, keine Elephanten, keine Pferde, keine Wagen und keine Soldaten treffe. Er ist dem Edlibate geweiht, und alles, was an Krieg erinnert, alles, was durch sein Gewicht, durch seinen schweren oder schnellen Lauf den Tod von lebenden Wesen, Menschen oder Insecten, verursacht, verwundet seine Empfindlichkeit. Nach der Zurückkunft legt er reinlich den gelben Rock zusammen, wäscht er die Füße seines Lehrers, spült er die Almosenschüssel aus und läßt sie an der Sonne trocknen. Der Nachmittag wird mit Lesen, Vorlesen und Nachdenken zugebracht bis zu der Stunde, wo es dem Novizen erlaubt ist, sich auf sein Lager zu begeben. Hat der junge Mönch Zweifel, so eilt er, sie dem Lehrer anzuvertrauen, der sie durch eine gelehrte Auseinandersetzung aus seinem Geiste entfernt; hat er Fehler begangen, so sucht er ebenso seinen Lehrer auf und macht ihm sein Bekenntniß. Er darf nichts in seinem Gemüthe lassen, das die Heiterkeit desselben stören könnte. Hat er nicht gelernt, daß die vier Ursachen des Verderbens für das menschliche Geschlecht sind: das böse Gelüst, der Zorn, die Furcht und die Unwissenheit?

(Altonaer Jtg.)

Frankreich.

Rapport du ministre de l'instruction publique et des cultes à l'empereur, sur la situation de l'instruction publique depuis le 2 décembre 1851.

(Suite. *)

IX.

C'était l'école normale supérieure, où se recrutent les professeurs des lycées, qui devait surtout décider du succès de la réforme des études. Déjà le décret du 10 avril 1852, modifiant le principe de cette institution, lui avait assigné pour but, non plus de former hâtivement des intelligences inexpérimentées à disputer dans les luttes de l'agrégation sur les questions les plus réservées, mais de préparer des jeunes gens sérieux à devenir des professeurs véritables. Deux arrêtés du 15 septembre, adoptés par le conseil supérieur de l'instruction publique, sur le rapport de M. Nisard, appliquèrent cette salutaire pensée à tout le détail des études et de la discipline intérieure de l'école.

Le goût de l'érudition, cette passion des peuples vieilliss qui réfèrent à l'étude de l'immuable vérité la recherche des formes changeantes qu'elle prend aux diverses époques de l'histoire, avait peu à peu envahi et dénaturé l'école normale. L'enseignement, au lieu de s'y proposer une doctrine forte et féconde, y avait insensiblement dégénéré en un vaste répertoire de souvenirs et de contestations; par suite, il s'était fractionné en plusieurs espèces de nomenclatures qui demeureraient étrangères les unes aux autres. Suivant qu'ils se destinaient à enregistrer les vicissitudes du goût, des opinions ou des mœurs, les élèves, dans le langage officiel, s'appelaient eux-mêmes des littérateurs, des philosophes ou des historiens. Les trois années passées à l'école normale étaient employées, la première à chercher quelle partie de l'érudition on cultiverait, la seconde à devenir un érudit, la dernière à devenir un agrégé. La curiosité et la dispute étaient le fond de toute cette éducation et le but de tous ces efforts; à faire des instituteurs de la jeunesse, à leur imposer une méthode régulière et commune, on y songeait trop peu.

C'est au contraire la fin que le nouveau règlement s'est proposée. Désormais, la première année passée à l'école normale sera consacrée à une révision approfondie des études des lycées, la seconde à la préparation spéciale de l'examen de licence, la troisième à l'apprentissage particulier du professorat. Cette marche est commune aux deux sections distinctes des lettres et des sciences: pour l'une comme pour l'autre, les connaissances humaines étudiées en elles-mêmes, plutôt que dans les accidents de leur histoire, sont un sujet d'enseignement et non point un objet en discussion; la vérité démontrée par ses principes, fécondée par ses applications, a pris la place de l'érudition surchargée de ses curiosités et de ses doutes; l'étude approfondie et comparée des langues classiques a succédé à la poursuite des particularités de l'histoire littéraire; l'art de rendre sensibles les conséquences des vérités scientifiques a été substitué à l'art d'en rendre les définitions plus subtiles; tout tend à rétablir dans les esprits la discipline virile qui a fait la gloire des âges précédents.

* Vergl. Päd. Rev. XXXVIII, S. 28—38 und 157—174.

Dans une matière si délicate, on ne pourrait, sans une impardonnable présomption, se flatter d'avoir rencontré du premier coup les meilleures méthodes. Nous nous estimerons heureux si nous avons nettement indiqué le but : nous ne nous interdirons point de rechercher sans cesse les moyens les plus sûrs de l'atteindre. Dans l'organisation des deux sections de l'école normale, nous avons trouvé des principes différents dont l'expérience a montré les résultats, et dont le temps seul pourra permettre de faire une application suffisamment raisonnée. La section scientifique, rattachée, depuis plusieurs années, d'une manière intime à la faculté des sciences, dont elle suit les cours et dont elle répète l'enseignement, a le double avantage de déterminer avec plus de précision le cadre des leçons de la faculté, et en s'appropriant les lumières qu'elle doit répandre à son tour parmi la jeunesse des lycées, de maintenir dans l'enseignement scientifique, à tous ses degrés, une heureuse conformité de doctrine, de méthodes et d'efforts. La section littéraire, précédemment soumise à un régime différent, renfermée dans l'enseignement intérieur de l'école, avait été exposée au soupçon de former une sorte d'association close, préférant à la culture des solides études qui avaient fait l'orgueil de notre pays, celle de certaines opinions particulières perpétuées dans l'ombre, à l'insu et au détriment de la société ; et, dans le même temps, la faculté des lettres, n'ayant ni élèves réguliers ni programmes concertés, isolée en quelque sorte au sommet de l'enseignement dont elle n'avait aucun moyen de transmettre ni les résultats ni les principes aux degrés inférieurs de la hiérarchie, parcourait, au gré du talent ou de la commodité privée de ses maîtres, un champ sans limite dont personne ne pouvait recueillir la moisson. Nous nous proposons de rétablir, entre la faculté des lettres et la section littéraire de l'école normale, des rapports propres à régulariser les deux institutions l'une par l'autre, et à faire circuler, dans tous les organes différents de l'enseignement, une même vie, des principes uniformes, placés sous un contrôle public. C'est à la sollicitude infatigable de l'administration qu'il appartient de faciliter le développement d'un système qui, bien que contraire aux habitudes prises, est une des conditions essentielles de la prospérité du corps enseignant et du repos de la société.

Ce dessein, si relevé qu'il soit, ne suffira point à notre ambition. Apprendre ces jeunes maîtres l'art de parler aux élèves, de les diriger et de les instruire, mettre leurs études dans une exacte proportion avec les fonctions qu'ils doivent remplir, entretenir par eux, dans tous les rangs de l'université, un même esprit qui soit l'expression fidèle et, au besoin, le gardien vigilant de l'esprit de la France, c'est sans doute une noble tâche ; il y en a une plus haute peut-être, et non moins nécessaire, à laquelle l'administration ne fera point défaut : c'est de fortifier l'âme en même temps que la raison de ces jeunes gens, espérance de l'enseignement public, et de leur inspirer sans cesse ce sentiment du devoir, ce respect inaltérable de la règle, ces mœurs austères et sérieuses par lesquelles le professeur s'honore et devient une leçon vivante pour ses élèves. Afin qu'on ait s'assurer à chaque instant qu'aucun de ces avantages ne leur manque, deux inspecteurs généraux du haut enseignement, l'un, pour l'ordre des lettres, l'autre, pour celui des sciences, furent, par un arrêté du 7 décembre 1852 investis de la haute surveillance de l'école normale, et chargés de rendre compte au ministre, une fois au moins par semaine, soit verbalement, soit par écrit, des résultats de leur mission. Par eux, votre gouvernement est dans des relations constantes avec une école dont je suis heureux de pouvoir me porter le garant auprès de Votre Majesté.

X.

Le rétablissement de l'empire, proclamé le 2 décembre 1852, au moment même où un esprit nouveau ranimait les écoles de l'État, devait donner aux réformes, dont nous faisons le premier essai, une impulsion plus vive. L'université, heureuse de voir relever le gouvernement auquel elle devait sa naissance et qui assurait son avenir, était admirablement préparée, par la sécurité que retrouvaient tous les travaux de la paix, à réaliser le plan d'études qui lui avait été prescrit, et dont la sagesse du conseil impérial de l'instruction publique n'avait plus qu'à développer quelques parties accessoires.

Le baccalauréat ès lettres, grâce aux modifications importantes qu'il avait subies, s'était sensiblement rapproché de la licence ès lettres, grade excellent, dont les épreuves décisives, habilement combinées, avaient produit les plus heureux résultats et ne réclamaient pas de changement.

Au contraire, le nouveau baccalauréat ès sciences ayant dû, pour se mettre au niveau des études des lycées, rejeter les parties trop relevées des deux anciens baccalauréats ès sciences mathématiques et ès sciences physiques qu'il avait remplacés, il fallut rapprocher de ce grade, en comblant la lacune ouverte, les trois licences ès sciences mathématiques, ès sciences physiques et ès sciences naturelles qui demeuraient distinctes.

Une révision complète des épreuves et des programmes de la licence ès sciences fut opérée avec le concours du conseil impérial de l'instruction publique, par l'arrêté du 20 avril 1853. Ce n'était pas une œuvre de peu d'importance. L'examen de licence étant la constatation des études faites auprès des facultés, comme le baccalauréat est le résumé de l'éducation du lycée, dresser les programmes des trois licences scientifiques, c'était régler l'enseignement même des facultés des sciences. L'administration ne recula point devant les difficultés de cette tâche laborieuse. Particulièrement assistée par les savants illustres qui siègent dans l'inspection générale et dans le conseil impérial, elle fut en mesure de publier sur l'enseignement des sciences mathématiques, physiques et naturelles, trois programmes que nous avons pu représenter avec confiance au jugement de l'Europe, et qui sont en quelque sorte l'encyclopédie des questions que la nature a posées au genre humain et que le genre humain a pu résoudre.

L'administration ne s'est pas bornée à dresser avec une minutieuse exactitude cette vaste table du savoir de notre âge : elle a voulu que les matières en fussent enseignées suivant l'esprit qui a présidé à toutes ses réformes, se proposant d'une part d'élever l'enseignement scientifique à toute la hauteur des spéculations qui lui sont propres, d'autre part d'y rattacher toutes les applications pratiques qui peuvent hâter les progrès de nos arts et assurer la prééminence de notre industrie.

Pour fortifier l'union que la commission mixte avait cimentée entre toutes les écoles de l'État, je désirai que l'examen de la licence, résumé de l'enseignement de la faculté des sciences et de la section scientifique de l'école normale supérieure, répondît aussi par toutes ses épreuves à l'enseignement de l'école polytechnique. Il était temps, sans doute, de généraliser les méthodes dont cette institution célèbre avait fourni les modèles, et de montrer l'université entrant en rivalité avec elle pour donner au pays non-seulement des savants éminents, mais des citoyens utiles. C'est dans cette intention, à laquelle le conseil impérial de l'instruction publique s'associa, que des épreuves pratiques furent, en même

temps que les épreuves écrites, ajoutées aux épreuves orales dont l'examen se composait autrefois.

Désormais les candidats à la licence ès sciences mathématiques ne seront pas dispensés de prouver qu'ils savent faire un calcul un peu compliqué; qu'ils ont l'habitude de manier les tables de logarithmes; qu'ils peuvent tracer une épure et résoudre un problème de géométrie descriptive. Ils auront à opérer un levé sur le terrain, à tracer le croquis d'une machine mise entre leurs mains; ils devront ainsi prouver que le maniement des instruments leur est familier.

Les candidats à la licence ès sciences physiques auront à traiter une question de physique et à faire des expériences de physique, de chimie générale, d'analyse chimique et de déterminations minéralogiques. Par la manière dont elles sont combinées, ces épreuves exigent qu'ils aient accompli toutes les manipulations que les élèves de l'école polytechnique effectuent pendant les deux années de leurs études.

Enfin, les candidats pour la licence ès sciences naturelles devront traiter par écrit une question de physiologie, et montrer qu'ils sont en état de faire une réparation anatomique sur une plante ou sur un animal, de se servir du microscope pour étudier la structure d'un tissu, de déterminer une roche, de reconnaître un fossile.

Mais en même temps qu'on étendait le cercle des épreuves, on les rendait à la fois plus abordables et plus sérieuses en permettant aux candidats de subir deux interrogations différentes, séparées par l'intervalle de deux sessions, la partie de l'examen qui a pour objet la démonstration des théories les plus élevées des sciences. Ainsi, dans ces luttes, tournées vers l'utilité générale, on s'efforçait, par tous les moyens, de diminuer la part du hasard et d'accroître celle du vrai mérite.

XI.

L'agrégation, qui confère aux licenciés le titre définitif de professeurs, avait été créée, par suite du décret du 10 avril 1852, d'être une lutte ouverte dont les membres les plus habiles des gens formés par l'école normale à des parties diverses de l'érudition devaient être chargés de marquer le niveau; elle devait devenir un examen propre à décider si, après cinq ans d'expérience faite dans les classes, les maîtres des lycées avaient une aptitude certaine aux fonctions générales de l'enseignement, soit des lettres, soit des sciences. L'arrêté du 21 février 1853, adopté par le conseil impérial de l'instruction publique, régla, à la satisfaction unanime, les conditions nouvelles de cette épreuve, sanction dernière de la réforme des études.

Réduire toutes les anciennes agrégations spéciales de mathématiques, de physique, de philosophie, d'histoire, de littérature, de grammaire, aux deux agrégations générales des sciences et des lettres, c'était un moyen sûr non seulement de préserver les candidats du faux entêtement des idées particulières, mais encore de préposer aux études des maîtres capables de mesurer avec justesse l'importance et la proportion de leurs différentes parties. Cependant l'immense avantage de généraliser le savoir des professeurs ne devait pas faire perdre de vue la culture attentive due à chacune des branches de l'instruction. Comment concilier le besoin de former des esprits propres à embrasser tout l'ensemble des connaissances, et la nécessité de pourvoir au bon enseignement de chaque science en particulier?

Le nouveau règlement répondit à cette double nécessité en combinant les épreuves de telle manière que les unes, obligatoires pour tous les candidats de

l'ordre des sciences ou de l'ordre des lettres, pussent attester leur supériorité dans les parties générales de l'instruction scientifique ou littéraire, et que les autres, facultatives pour les différentes catégories de maîtres, fissent juger de leur vocation spéciale pour les branches subdivisées des deux enseignements.

Outre les diverses épreuves écrites ou orales, destinées à constater ainsi tout à la fois l'étendue et la spécialité des connaissances acquises, on eut soin d'en introduire d'autres plus nouvelles encore pour vérifier l'habileté à communiquer aux enfants l'instruction reçue. D'une part, on exigea que les aspirants à l'agrégation des lettres fissent, en séance publique, la correction de deux devoirs choisis parmi les compositions de leurs concurrents, et que les aspirants à l'agrégation scientifique, au lieu de cette correction qui aurait offert pour eux peu d'utilité, fussent soumis à l'épreuve plus pratique encore des manipulations et des expériences. D'autre part, on voulut que tous les candidats fussent astreints à présenter, après les leçons faites par leurs émules, une appréciation raisonnée des principes qui en avaient inspiré les développements et de la méthode qui en avait réglé la marche. L'argumentation passionnée que les concours avaient empruntée aux anciennes luttes scolastiques, et qu'on avait accusée de fausser les idées et d'altérer les sentiments des champions, était ainsi remplacée par un jugement improvisé qui avait l'avantage d'entretenir, sans l'exagérer, ce sage esprit de critique, don heureux et particulier de nos écoles.

En réglant les conditions de l'admission au professorat, nous nous proposâmes non-seulement de consacrer les anciennes études de l'université, mais encore d'enraciner fortement les études nouvelles qui venaient d'être officiellement introduites. Il importait, par exemple, au bon enseignement des langues vivantes, qu'elles ne fussent pas plus longtemps isolées des autres objets de l'instruction secondaire. Aussi figurent-elles parmi les matières obligatoires des examens de l'agrégation des lettres. Tous les candidats sont tenus de les avoir étudiées, comme ils sont tenus de savoir le grec et le latin, l'histoire et la philosophie. Cette disposition, dont l'application, à cause de sa nouveauté même, a dû être ajournée à un temps déterminé, garantit que l'étude des langues étrangères se répandra probablement dans nos lycées par des méthodes qui ne feront courir aucun danger au goût de notre nation. Parfois les maîtres spéciaux, qui enseignent les langues à nos enfants, leur transmettent même involontairement des habitudes d'esprit qu'un séjour prolongé parmi nous n'a pu corriger. Un maître français qui, après avoir fait preuve d'une forte instruction classique, aura dans une leçon spéciale montré une connaissance approfondie d'une langue étrangère et son aptitude particulière pour l'enseigner, n'aura-t-il pas plus d'autorité dans sa classe? Ne maintiendra-t-il pas beaucoup mieux la prééminence de nos traditions, tout en nous initiant à celles des peuples étrangers?

XII.

Après toutes ces mesures qui avaient pour but de pourvoir à l'exécution du décret du 10 avril 1852, il ne restait guère, pour compléter la réforme intérieure de l'instruction secondaire, qu'à régler les attributions et le rang que devaient obtenir, dans l'université régénérée, les humbles fonctionnaires cachés sous le nom vieilli de maîtres d'étude. Par votre décret du 17 août 1853, changeant le nom d'une fonction que vous avez profondément renouvelée, vous avez substitué des maîtres répétiteurs aux maîtres d'étude des lycées.

Je ne crains pas de dire que cette institution est un des plus grands services que votre gouvernement ait rendu à l'éducation nationale. Personne n'a jamais contesté à l'université la supériorité de son enseignement; mais on lui a reproché, peut-être avec quelque raison, de s'en remettre pour la direction et pour la surveillance habituelles de ses pensionnaires à des maîtres qui n'offraient pas, sous le rapport de la dignité du caractère et de l'autorité morale, toutes les garanties désirables. Les maîtres d'étude ont été, en effet, trop longtemps pour les administrateurs des lycées une source de difficultés et d'embarras, pour les enfants un prétexte de récriminations, pour les familles un motif de défiance. Comme ils n'avaient point d'avenir et qu'une fois engagés dans une carrière sans issue, ils perdaient jusqu'à l'espérance d'en sortir honorablement, il n'était pas rare de les voir prendre en dégoût leurs fonctions et ne s'en acquitter que comme d'une tâche importune. Séparés des professeurs par un intervalle pour ainsi dire infranchissable, ils étaient condamnés à languir éternellement dans leur infériorité et à devenir pour leurs propres élèves un objet de pitié sinon d'aversion. De l'avis du conseil impérial de l'instruction publique, Votre Majesté a supprimé cette organisation vicieuse. Par la nature essentiellement temporaire de leurs fonctions les maîtres répétiteurs se rapprocheront peu à peu des professeurs jusqu'au moment où ils pourront mériter l'honneur de leur succéder.

A mesure que le nombre des lycées s'étendra, on comprendra mieux que l'école normale est plus faite encore pour maintenir un certain niveau dans les études que pour suffire au recrutement des maîtres. Si l'école de Saint-Cyr n'est pas chargée seule de fournir à l'armée tous ses officiers, et si des rangs des sous-officiers les plus distingués sortent également des sous-lieutenants dignes de leurs devanciers, il n'est pas moins utile qu'à côté de l'école normale supérieure se forment, par un noviciat pratique, des candidats au professorat. L'école normale, avec ses théories élevées, ses méthodes choisies et ses traditions irréprochables, soutiendra l'éclat de l'enseignement; c'est encore une noble tâche qu'elle accomplira, je n'en doute pas, grâce à la forte organisation où elle a été retrempée. Mais il faut que les rangs du professorat puissent s'ouvrir aussi aux maîtres répétiteurs des lycées qui auront fait preuve d'une aptitude réelle et d'une vocation décidée. Ce sont les sous-officiers du corps enseignant. Pourquoi perdraient-ils l'espérance de conquérir à leur tour le grade qui leur assurera un avenir honorable?

Le seul désir de l'obtenir leur fera trouver moins pénibles les débuts de la carrière. Relevés à leurs propres yeux par une participation habituelle aux études des élèves, ils verront leur autorité s'affermir sans effort, parce que les enfants ont sous ce rapport un instinct infailible et qu'ils sont disposés à respecter les esprits cultivés. Mettre les répétiteurs en mesure de fortifier leur instruction, c'est ajouter à leur considération, c'est ennoblir leurs modestes fonctions; c'est en faire des guides sûrs pour les jeunes gens dont ils auront intérêt à gouverner les dispositions, à redresser les écarts, à conquérir les cœurs, puisqu'ils devront passer leur vie au milieu d'eux, comme auxiliaires des professeurs d'abord, comme professeurs ensuite.

Ce système que je me propose de poursuivre dans toutes ses conséquences, pour obéir à l'esprit qui a dicté votre décret du 17 août, écartera des lycées une classe d'hommes qui ne s'y réfugiaient qu'en désespoir de cause et qui, n'apportant à leurs délicates fonctions ni dévouement ni intelligence, laissaient

se propager le désordre des esprits à l'ombre d'un faux semblant d'ordre matériel. La discipline offrira désormais de plus solides garanties, parce qu'elle s'appuiera sur des maîtres pénétrés de la loi du devoir; et dans nos lycées multipliés par votre sage prévoyance, l'éducation se relèvera bientôt au niveau de l'enseignement.

XIII.

D'autres améliorations, d'un ordre en apparence secondaire, mais dont l'influence devait se faire sentir, quoique à des degrés divers, sur les études elles-mêmes, préoccupaient l'administration de l'instruction publique.

Les bibliothèques, et surtout les collections scientifiques des lycées, avaient besoin d'être mises en rapport avec le nouvel enseignement. Le dessin linéaire et les maîtres de travaux graphiques ne pouvaient entrer dans nos établissements sans un cortège dispendieux d'instruments, de cartes et de modèles. Les applications nouvelles de la géométrie réclamaient ces auxiliaires indispensables. Le développement des cours de physique, de chimie, d'histoire naturelle, menait nécessairement à l'extension des cabinets et des laboratoires, où l'on s'était beaucoup plus attaché par le passé aux curiosités des sciences qu'à leurs applications utiles. Cent cinquante mille francs furent prélevés sur le budget particulier des lycées pour satisfaire à ces besoins.

Les bâtiments mêmes des lycées devaient recevoir des distributions nouvelles, et parfois des accroissements considérables; il fallait des classes où tour à tour l'on pût rassembler des élèves qui ne s'étaient jamais trouvés réunis, et donner simultanément des enseignements différents. Les édifices que la munificence du premier consul avait affectés au rétablissement des études, ceux que l'empereur avait donnés à son université, n'avaient jamais été complètement appropriés à leur destination nouvelle; c'était dans les ruines de quelques collèges privés, de quelques cloîtres abandonnés, que les lycées s'étaient installés hâtivement et presque au hasard. Lors même que les villes qui demandaient à participer au bienfait de l'enseignement de l'État avaient consacré des sommes considérables à élever des constructions nouvelles, jamais les ressources de l'art n'avaient été employées à réaliser un plan d'études ou un système général d'éducation dont l'architecture eût pu méditer les programmes. Profitant de l'organisation nouvelle que Votre Majesté m'avait permis de donner à la surveillance des édifices religieux, je chargeai les inspecteurs généraux des travaux diocésains, hommes versés dans l'art d'approprier les bâtiments à des destinations précises, de visiter les lycées de Paris, de proposer les améliorations dont ils étaient susceptibles, et de préparer le plan d'un lycée modèle qui répondrait à tous les besoins de l'enseignement nouveau. En même temps j'affectai environ quatre cent mille francs à commencer, dans tous les lycées de France, les réparations les plus urgentes.

L'hygiène des élèves réclamait des soins qui devaient accroître encore nos dépenses. Il est impossible d'avoir été mêlé aux jeux de ces enfants, sans avoir pensé à se servir de leurs récréations mêmes non-seulement pour fortifier leur santé, mais pour préparer leur corps aux exercices et aux fatigues de la vie. Il fallut commencer par améliorer leur régime alimentaire, dont la frugalité ne doit pas dégénérer en parcimonie, et qui doit être proportionné au service que l'esprit demande à des organes délicats et imparfaits. La sage économie, qui, pendant des années heureuses, a fondé la fortune privée de ces établissements,

vait fini par réduire la dépense de la nourriture à des limites que je n'ose pas valuer exactement, et que je dus changer par l'arrêté du 1er septembre courant.

Enfin, en modifiant la condition matérielle des enfants, ne convenait-il pas d'améliorer aussi celle de leurs maîtres? Quoique leurs traitements se trouvaient réduits par la diminution qui s'était précédemment faite dans la population des lycées, nous n'avions pas craint de leur demander de nouveaux sacrifices pour soutenir l'épreuve de nos réformes. La fatigue des classes avait été aggravée; les répétitions laborieuses étaient venues s'y joindre; des habitudes anciennes et respectables avaient été contrariées par les détails nombreux des nouveaux règlements. Décidés à reconquérir la confiance des familles par des miracles de bonté et de résignation, les anciens maîtres avaient accepté avec un admirable dévouement les charges inattendues qu'on faisait peser sur eux. Mais pouvaient-ils les supporter longtemps sans compensation? D'ailleurs il fallait rétribuer les professeurs dont nous venions de créer les chaires dans les lycées. Le jour où la nouvelle organisation de nos établissements serait complétée, près de deux cents autres nouveaux devaient prendre rang dans les cadres agrandis du professorat. Dès la première année, soixante y avaient été introduits.

Comment faire face à toutes ces dépenses que la concurrence des établissements libres rendait plus impérieuses encore? Fallait-il faire un appel nouveau au budget de l'État? Fallait-il demander aux familles de rétribuer plus chèrement l'instruction plus complète et mieux surveillée que nous offrions à leurs enfants?

C'est ainsi que nous fûmes conduits à toucher au régime financier des lycées, et à compléter par cette réforme toutes celles dont l'instruction secondaire avait été l'objet.

XIV.

Aucun des gouvernements qui se sont succédés en France depuis soixante ans n'a admis en principe que l'instruction secondaire dût être donnée gratuitement à la jeunesse. Avec une générosité, il est vrai, peu coûteuse, la convention et le Directoire ont pu projeter de mettre à la charge de l'État les dépenses de l'instruction primaire, qui alors était nulle, et qui s'adresse, en général, à la partie la moins aisée de la population; mais il a toujours paru naturel que les familles, qui veulent faire instruire leurs enfants dans les sciences et dans les lettres, supportent elles-mêmes les frais de cette éducation.

Aussi, dès 1795, lors de la fondation des écoles centrales, les élèves furent obligés de payer une rétribution annuelle destinée à compléter le traitement des professeurs. Le pays était si pauvre et si épuisé, que la quotité de cette rétribution ne fut fixée qu'à 25 francs. Sept ans s'écoulèrent; le gouvernement républicain du premier consul donna une nouvelle organisation à l'instruction publique; les écoles centrales disparurent et firent place aux lycées; la rétribution scolaire fut alors élevée à 60 francs; on fixa en même temps le prix du pensionnat à 300 francs dans les lycées de Paris, à 800 francs dans les lycées de première section, à 750 francs dans ceux de seconde classe, à 650 francs dans ceux de troisième classe. Le décret de 1808, qui organisa l'université impériale, ne modifia point ces bases; mais il frappa un impôt d'éducation évalué au vingtième du prix de pension payé par les élèves de chaque établissement public ou particulier. Cet impôt produisait annuellement 1,500,000 francs, qui étaient versés dans la caisse de l'université pourvue d'ailleurs d'une dotation spéciale.

Grâce à ces revenus, prélevés sur les familles assez riches pour donner à leurs fils une éducation libérale, l'instruction secondaire ne grevait pas le pays. Mais d'autres idées ont amené d'autres institutions. L'organisation financière que l'empire avait donnée à l'université a disparu. Le budget de ses dépenses et de ses recettes a été réuni au budget de l'État. L'impôt universitaire a été aboli par la loi du 4 août 1844. En même temps les connaissances humaines ont pris un immense développement qui a imposé à l'enseignement public de nouveaux devoirs. Quelle était la situation des lycées il y a trente ans? Qu'est-elle aujourd'hui? Combien d'enseignements, sans parler de ceux que nous avons introduits, sont venus étendre le cercle des études, l'histoire, les langues vivantes, l'histoire naturelle, la chimie? Si nos pères pensaient, il y a soixante ans, que la charge de l'instruction secondaire doit peser sur les familles qui en profitent, le gouvernement actuel, gardien vigilant des intérêts généraux, doit à plus forte raison appliquer les mêmes principes à la rémunération de l'enseignement perfectionné qu'il a organisé. Le prix d'un service doit être proportionné à son importance et à la dépense qu'il entraîne. Qui pourrait soutenir que la modique rétribution fixée en 1802, même avec l'augmentation légère qu'elle avait subie depuis quelques années, représentait la valeur de ces enseignements si variés qui conduisent la jeunesse des lycées à l'entrée de toutes les carrières libérales, de toutes les fonctions de la société? Bizarre anomalie! il en coûtait moitié plus aux familles pour faire suivre à leurs enfants la classe d'une école primaire que pour leur ouvrir l'entrée du lycée! Aussi la force des études, le nombre des élèves n'étaient pas toujours un signe certain de la prospérité financière des collèges. Pour soutenir les lycées de Paris qui semblaient réunir toutes les conditions de la richesse, il fallait prélever chaque année environ 265,000 fr. sur la subvention fournie par l'État à l'instruction secondaire.

La disproportion était surtout frappante, lorsqu'on établissait la comparaison entre la part contributive d'un élève interne et celle d'un élève externe dans les dépenses générales des établissements. Le prix de l'externat dans les lycées de Paris avait été porté à 100 fr.; le prix de pension était resté fixé à 1,000 fr.

Or, au lycée Louis-le-Grand, l'élève interne avait coûté en 1851, 1,013 fr. 69 c., ou 13 fr. 69 c. de plus qu'il n'avait payé.

L'élève externe, 181 fr. 67 c., ou 81 fr. 67 c. de plus qu'il n'avait payé.

Au lycée Napoléon, l'élève interne avait coûté, 1,097 fr. 25 c., ou 97 fr. 25 c. de plus qu'il n'avait payé.

L'élève externe, 265 fr. 91 c., ou 165 fr. 91 c. de plus qu'il n'avait payé.

Des faits analogues s'étaient produits dans tous les établissements publics. Ils prouvaient surabondamment que non-seulement les rétributions payées par les familles n'étaient nulle part en rapport avec les dépenses des lycées, mais qu'il existait surtout une inégalité choquante entre la part contributive des externes et des internes dans la rémunération du bienfait égal de l'enseignement. C'était donc sur les externes que devait principalement porter l'accroissement des sacrifices demandés aux familles par l'État pour améliorer les conditions des études.

Mais cette mesure ne pouvait être appliquée d'une manière uniforme à toutes les lycées. Il fallait distinguer entre les établissements situés dans les villes populeuses, commerçantes et riches, et ceux qui appartiennent à des localités plus pauvres. Les rétributions pouvaient être plus facilement élevées dans les pre-

niers; la justice et l'intérêt bien entendu des établissements commandaient, au contraire, de les abaisser dans les seconds. Là où les établissements libres luttent par la modicité de leurs prix autant que par les efforts de leur enseignement, il fallait que l'État, chargé de marquer et de maintenir partout le niveau de l'éducation nationale, pût soutenir au besoin cette concurrence par les moyens même qui l'avaient créée.

Votre Majesté me permit d'élaborer d'après ces vues un projet qui modifiait érieusement les anciens tarifs de l'enseignement secondaire. Pour tous les établissements, le prix de l'externat était élevé dans une proportion assez considérable. Le prix de la pension subissait aussi pour quelques-uns une augmentation légère compensée par une réduction en faveur de vingt-sept lycées situés dans les villes les moins riches. Les prix variaient suivant les divisions, plus faibles dans la division inférieure et dans la division de grammaire, plus élevés dans la division supérieure et pour la classe de mathématiques spéciales. Il résultait des calculs de l'administration que les nouveaux tarifs devaient procurer un accroissement de recettes de 800,000 fr. environ. Le gouvernement en réservait une partie pour la création de nouveaux lycées. Il en consacrait une autre à améliorer la condition des professeurs. La division des lycées en plusieurs ordres disparaissait; donnant tous le même enseignement, ils formaient tous une même classe. Déjà, comme un fonctionnaire dévoué à ses devoirs, que l'amour du sol natal, des liens de famille, les soins d'un modeste patrimoine retenaient dans une localité; pouvait y attendre et y recevoir les justes récompenses du gouvernement. L'avancement était soumis à des règles fixes; l'échelle des traitements était établie d'après la valeur et la durée des services et non d'après la fonction. Enfin, comme la moitié des rétributions payées par les externes et près de la dixième partie du prix de pension devaient être affectées aux professeurs, il en résultait un accroissement considérable dans les traitements. En échange de ces avantages, le projet imposait aux fonctionnaires l'obligation de se consacrer exclusivement à leurs fonctions; toutes classes, conférences ou répétitions dans les établissements particuliers d'instruction secondaire leur étaient interdites.

Ce projet ne rencontra d'opposition que parmi les chefs d'institution de Paris qui, recevant des familles de larges rétributions pour élever leurs enfants, trouvaient commode de se décharger à peu de frais de ce soin lucratif sur l'université pauprière. Le conflit élevé entre quelques intérêts privés et l'intérêt général fut rapidement vidé. Le conseil impérial ne s'arrêta pas devant les réclamations; le ministre lui-même l'avait saisi, et il donna son assentiment au projet du gouvernement. Appelé à l'examiner à son tour, le conseil d'État, après une étude attentive, émettait un avis favorable. La réforme du régime financier des lycées péra donc avec le suffrage des deux corps dont l'expérience et la sagesse peuvent être consultées par l'administration de l'instruction publique. Ces adhésions précieuses étaient la garantie du succès que la prévoyante sollicitude de Votre Majesté avait préparé et qui nous permettait, sans imposer de nouvelles charges au trésor, de placer partout des ressources assurées au service des lycées de l'état et des réformes décrétées par votre haute raison.

XV.

Pendant que l'administration de l'instruction publique réalisait une suite raisonnée d'améliorations dans le système de l'éducation secondaire, objet, depuis

vingt ans, d'une polémique passionnée, elle ne négligeait point les autres parties du vaste domaine confié à ses soins.

Dans le cercle de l'instruction primaire, elle surveillait assidûment l'application de la loi du 15 mars 1850; elle faisait une enquête minutieuse sur les résultats qui se produisaient peu à peu, sur les lacunes qui pouvaient présenter quelques dispositions demeurées douteuses ou incomplètes. Déjà, elle y suppléait par l'arrêté du 15 février 1853, pour régulariser la délivrance des brevets de capacité. Non contente de maintenir la discipline des écoles, elle s'occupait d'en rendre l'enseignement de plus en plus profitable aux classes qui n'en recevaient pas d'autre; et des écoles professionnelles, où la pratique des métiers s'unissait aux éléments des sciences, étaient, sous ses auspices, proposées, comme d'utiles modèles, à des régions diverses de l'empire.

C'est surtout vers le haut enseignement que la réforme de l'enseignement secondaire ramenait directement notre attention. Les facultés, par la collation des grades, demeurent juges de l'éducation des lycées; elles en tiennent dans les mains le niveau régulateur: aussi le décret du 10 avril 1852 avait-il voulu les rattacher à l'administration par des liens plus étroits et mieux définis.

Lorsque ce décret eut donné aux facultés des lettres un auditoire obligé, en assujettissant les élèves en droit à suivre deux de leurs cours, les professeurs ne tardèrent pas à comprendre que leur responsabilité venait de s'accroître avec l'influence de leur parole, et que de nouveaux devoirs leur étaient imposés envers les familles et envers l'État. L'enseignement supérieur ne pouvait désormais se borner à offrir à l'oisiveté l'attrait frivole d'un passetemps; il devait chercher son principal succès dans sa solidité, viser moins à divertir qu'à instruire. Mais comment pouvait-il être solide et instructif s'il n'était pas ordonné et réglé? Naguère encore le titre un peu vague des chaires en déterminait seul l'objet, et les leçons du professeur pouvaient à son choix se concentrer sur des questions particulières d'un intérêt contestable, ou s'étendre infiniment avec une matière immense, comme la philosophie, la littérature et l'histoire. L'arrêté du 7 mars 1853, approuvé par le conseil impérial de l'instruction publique, déterminait avec précision le cadre des différentes parties de l'enseignement.

Comme le cours de droit pour les étudiants qui se préparent à la licence comprend trois années, il parut naturel de renfermer les cours de la faculté des lettres dans une période d'égale durée pendant laquelle leurs auditeurs assidus recevraient une instruction littéraire qui devrait désormais s'étendre à toutes les parties principales du sujet de l'enseignement. Nous ne pouvions avoir la pensée d'imposer aux professeurs l'obligation de présenter un catalogue aride, périodiquement reproduit, de faits abrégés et de notions générales et sommaires. Le but de l'enseignement des lettres est de développer le sentiment du beau et du bien, d'en étendre et d'en rectifier l'idée dans les esprits, d'en affermir le principe dans les âmes. Ce serait méconnaître sa mission et l'abaisser d'une manière déplorable que de le réduire à la répétition périodique des mêmes leçons que de simples lectures suppléeraient bientôt avec avantage. Mais on conçoit que le professeur, en prenant pour base les monuments classiques de la littérature, les notions fondamentales de l'histoire et de la philosophie, puisse en rattacher l'étude à une idée qui varie tous les trois ans et qui, dans chacune de ces périodes triennales, lui permet de parcourir, avec un point de vue nouveau, toutes les divisions de l'enseignement. Comme le texte des règlements l'exige, comme l'exige

érêt de la jeunesse le demande, le cours forme ainsi un ensemble complet ; et cependant, la liberté, les goûts, l'aptitude spéciale des maîtres sont respectés, puisqu'ils peuvent choisir librement le sujet principal de leurs cours. C'est à ces conditions, profitables aux maîtres autant qu'aux élèves, que le gouvernement établit la régularité et l'unité dans l'enseignement des facultés des lettres.

En même temps Votre Majesté étendait les limites du haut enseignement. Elle fonda, à la satisfaction de l'Europe savante tout entière, une chaire pour l'étude particulière des œuvres originales de notre vieille littérature française. Le collège de France possédait deux chaires distinctes pour les littératures du nord et pour les littératures du midi de l'Europe : ces deux chaires furent réunies en une seule, qui eut pour objet la comparaison des langues et des littératures de l'Europe moderne. La chaire, demeurée libre par cette réunion, fut consacrée à l'étude des origines de notre langue et de ses premiers monuments ; la chaire, anciennement affectée à la littérature française, fut réservée à l'analyse des chefs-d'œuvre des deux derniers siècles. Cette combinaison permettait d'offrir aux médiocrités de la jeunesse, dans des cadres différents, les principaux sujets d'investigation de l'érudition moderne. D'une part, en consacrant deux enseignements distincts aux essais naïfs et aux modèles accomplis de notre littérature, on donnait satisfaction tout ensemble à la curiosité si justifiée que notre âge a ressentie pour le siècle de Saint-Louis et à l'admiration qu'il n'a pas cessé de professer pour le siècle de Louis XIV ; d'autre part, en réunissant dans un seul enseignement l'étude des littératures étrangères, on ajoutait encore à l'intérêt qu'elles ont inspiré. En effet, si les idiomes de notre continent ont des origines diverses et si se reflètent à jamais dans leurs productions, on ne saurait méconnaître que ses littératures se sont toutes développées sous l'inspiration chrétienne, et qu'il est résulté entre elles une communauté ineffaçable de pensées et de traditions. Aussi est-il difficile de les connaître avec profondeur, si on les examine isolément ; rien, au contraire, ne contribue mieux à faire apprécier le génie de chacune d'elles que la comparaison de leurs origines et de leurs beautés.

La nouvelle direction donnée à l'enseignement des littératures se rattachait, ailleurs, dans la pensée de votre gouvernement à des vues plus étendues sur la philologie et sur la grammaire. Dans un temps où les études orientales venaient de mettre à découvert la racine commune des dialectes de l'Occident, il nous semblait que le moment était arrivé d'ouvrir une carrière nouvelle aux hommes laborieux qui cherchent dans les langues, dans leurs rapports, dans leur formation, le secret des caractères divers des peuples et le dépôt même du génie de l'humanité. Déjà le plan des études secondaires comprenait des notions élémentaires de grammaire comparée des trois langues française, latine et grecque, qui devaient être données aux élèves de la classe de quatrième. Cette disposition, faite dans les règlements, serait demeurée stérile si les maîtres formés par l'école normale n'avaient pas été préparés au nouvel enseignement qui leur était demandé. Aussi je n'avais point hésité à rétablir dans le sein de l'école un cours spécial de grammaire supprimé depuis plusieurs années, après avoir été florissant et suivi à l'origine. Toutefois, cette première garantie donnée aux études grammaticales eût été insuffisante, si on n'avait aussi marqué leur place dans le nouveau enseignement, afin d'offrir à tous les professeurs les exemples et la direction qu'ils avaient besoin. La chaire d'histoire de la philosophie ancienne venait de devenir vacante par la retraite de M. Cousin : en perdant le professeur dont

le renom l'avait illustrée, elle avait perdu sa principale raison d'être. Votre Majesté la réunit à la chaire d'histoire de la philosophie moderne, et institua à sa place une chaire de grammaire comparée. La carrière qui s'ouvrait au professeur était aussi vaste que difficile à parcourir. Heureusement, au milieu des pertes si regrettables que l'érudition française a faites depuis quelques années, elle avait conservé le savant éminent qui, par la profondeur et la variété de ses connaissances, était le plus capable de rendre à la fois imposant et utile le nouvel enseignement. La chaire de grammaire comparée fut confiée à M. Hase. Les doctrines, que l'autorité d'un tel maître consacrerait, ne tarderont pas à se répandre. Elles pénétreront peu à peu dans l'esprit des professeurs, et finiront par arriver sous une forme pratique et élémentaire jusqu'aux enfants qui peuplent nos collèges.

Votre Majesté trouva une autre occasion de revendiquer pour la France un enseignement dont elle était le berceau, et qui, adopté avec empressement par toutes les nations de l'Occident, n'avait pas encore reçu chez nous sa consécration officielle. La paléontologie, que Cuvier avait créée, dont le génie de notre époque s'était emparé pour pénétrer dans l'histoire de la nature, au delà même des temps où commence l'histoire de l'homme, a pris enfin son rang, grâce à vous, dans le muséum d'histoire naturelle, dont elle a couronné les découvertes, dont elle complète l'enseignement. Un illustre savant, dont le nom, par un privilège particulier au Jardin des plantes, résume les progrès accomplis depuis plus d'un siècle dans l'histoire naturelle, laissait vacante, par une mort prématurée, une des chaires que la botanique possédait au muséum, et que répétaient d'ailleurs les chaires des autres établissements de la capitale. En prescrivant à tous les professeurs du même ordre, de suppléer les excursions scientifiques auxquelles M. de Jussieu s'était seul employé jusqu'alors, votre gouvernement put, sans porter atteinte à une science importante, et sans imposer des charges nouvelles au trésor, donner un gage de sa protection à un genre de travaux et de découvertes où s'est signalée l'activité intellectuelle de notre âge.

Ainsi, par vos ordres, l'administration s'efforçait de développer les fortes études, le savoir austère et fécond. L'enseignement public, détourné des sujets frivoles ou périlleux, était ramené dans des voies où il pouvait allier la précision et la mesure à la profondeur, la solidité pratique à l'éclat.

L'étude du droit, particulièrement chère à notre pays, et à laquelle l'immortel fondateur de votre dynastie a communiqué une si puissante impulsion et prêté lui-même de si vives lumières, devint, à son tour, l'objet de votre haute sollicitude. Lorsque, sous le consulat, les écoles de droit furent rétablies, la loi qui les instituait plaça en première ligne, parmi leurs chaires, une chaire de droit romain. La législation romaine, qui a mérité d'être appelée la raison écrite, n'offre pas seulement aux générations nouvelles les modèles les plus dignes de leur admiration et de leur étude; elle est la base principale et le plus utile commentaire des lois et de la jurisprudence françaises. La science dont elle est l'objet, grâce à des découvertes inespérées et à de patientes recherches, a accompli depuis quarante ans des progrès considérables; et, cependant, elle n'avait pas obtenu, dans le sein de nos écoles, les développements et l'influence que sa marche si rapide au dehors paraissait justifier. Dans les facultés des départements, elle n'était enseignée que pendant une seule année, la première du cours, que le professeur employait à donner une analyse rapide des quatre livres des

Institutes de Justinien, complétée, à l'aide de Gaius, par quelques leçons supplémentaires sur les actions et sur la procédure romaine. A Paris, l'enseignement n'était moins incomplet depuis la création d'une chaire spéciale, qui avait pour objet l'explication des *Pandectes*; mais, cette chaire étant destinée aux élèves de troisième année, qui aspiraient au doctorat, le plus grand nombre des étudiants n'en tirait peu de profit du cours, bien qu'ils fussent astreints eux-mêmes à le suivre, pour se préparer aux examens dont le droit romain est l'objet. Cet état de choses avait depuis longtemps excité de justes plaintes de la part de tous les hommes qui n'étaient pas indifférents à la bonne organisation des études juridiques. Votre Majesté en jugea la réforme utile et s'empressa de la décréter. Il y avait à la faculté de droit de Paris une chaire de droit constitutionnel, dont la création remontait à l'année 1837, que l'enseignement de M. Rossi avait honorée, et qui avait ensuite restée longtemps inoccupée. Les services que cette chaire pouvait rendre étaient très-contestables: les matières qu'on devait y enseigner, appartenant, suivant qu'elles seraient traitées, soit à l'histoire comparée des institutions politiques, qu'il convient peu de transporter au sein des écoles, soit à l'exposition du droit public et administratif, qui est fait par un professeur spécial dans toutes les facultés. A la place de ce cours, j'eus l'honneur de proposer à Votre Majesté d'instituer, dans la faculté de Paris, une seconde chaire d'*Institutes de Justinien*, dont l'arrêté du 4 février 1853, sanctionné par les délibérations du conseil impérial de l'instruction publique, généralisa l'enseignement et le rendait.

Par ce règlement, l'enseignement normal du droit romain fut définitivement partagé en deux années; il fut consacré à l'explication des *Institutes de Justinien*, développées et complétées par des textes choisis dans le *Digeste*, le *Code* et les *Novelles*. Le cours de *Pandectes*, qui n'existait qu'à Paris, était remplacé par des conférences obligatoires dans lesquelles les licenciés en droit, candidats au grade de docteur, devaient s'habituer, sous la direction d'un professeur de droit romain, à l'intelligence des textes d'Ulpien et de Paul, qui ont les plus intimement uni la philosophie au droit. Les épreuves publiques pour le doctorat, modifiées et étendues d'après les mêmes principes, devaient comprendre désormais une dissertation sur un sujet de droit romain. Sous l'inspiration des éminents jurisconsultes qu'il avait l'honneur de compter parmi ses membres, le conseil impérial décida, en outre, que l'histoire des institutions et des principes du droit public et privé, auxquels se rapportent les textes, précéderait l'explication de chaque titre des *Institutes*, de manière à fortifier, dans l'enseignement public, l'alliance de la littérature, de l'histoire et de la philosophie.

Les ressources nouvelles que l'administration mettait à la disposition des étudiants, leur imposait de nouveaux devoirs. Afin d'être assurée qu'ils les rempliraient, elle voulut associer continuellement à la surveillance des mœurs celle des familles qui, on le croirait à peine, n'avaient aucun moyen officiel de contrôler l'exactitude de leurs enfants. Dès le 20 avril 1852, j'avais prescrit que la situation scolaire de ces jeunes gens fût notifiée à leurs parents tous les six mois par un bulletin régulier. Ainsi l'autorité paternelle pourra toujours venir en aide à la discipline universitaire et empêcher que les bienfaits d'une éducation libérale ne demeurent stériles.

Ces améliorations considérables, dont les hautes études ne tarderont pas à éprouver la salutaire influence, furent complétées par l'organisation nouvelle que

vous me prescrivîtes de donner aux comités institués auprès du ministère de l'instruction publique pour recueillir les monuments inédits de l'histoire de France. Les comités, dont la création remontait à 1835, avaient habilement dirigé les publications importantes par lesquelles le département de l'instruction publique a jeté des lumières inattendues sur les parties obscures de nos annales. Toutefois, l'institution n'avait peut-être pas donné tous les fruits que le gouvernement était en droit d'espérer. Deux comités, sans lien entre eux, se partageaient les recherches ; l'un compulsait les archives de l'histoire civile, religieuse et littéraire ; l'autre étudiait les anciens monuments de l'art national dispersés sur le sol de la France ; et, comme ce double travail d'investigation avait lieu isolément, que les résultats n'en étaient ni inspectés ni contrôlés, sinon par ceux-là même qui avaient contribué à les préparer, il en résultait que, tantôt la passion de l'archéologie, tantôt une recherche trop curieuse de vieux textes inédits, entraînait le gouvernement à des publications volumineuses, dont la dépense n'était pas toujours justifiée par l'utilité. Afin de donner une direction plus réfléchie aux investigations et d'assurer un meilleur emploi des ressources annuelles, dues à la munificence de l'État, il importait de mettre en présence tous les genres d'études, archéologie, histoire, linguistique, et de les appeler à se contrôler réciproquement par une délibération commune. L'arrêté du 12 septembre 1852 transforma les anciens comités en trois sections, la section de philologie, la section d'histoire et la section d'archéologie réunies, sous le nom de Comité de la langue, de l'histoire et des arts de la France. Chacune des sections conserve sa part déterminée d'attributions et tient des séances particulières ; mais les trois sections se rassemblent à des époques fixes dans une assemblée générale, où elles délibèrent en commun, de sorte que les propositions que chacune a préparées ne sont soumises au ministre qu'après avoir été adoptées par tout le comité réuni. Les garanties que le gouvernement cherchait naissent ainsi du concert qui s'établit entre toutes les sections, et qui n'exclut pour aucune la spécialité du travail.

Parmi les projets dont la réalisation attestera l'activité et le caractère tout ensemble patriotique et littéraire, qui ont été communiqués au nouveau comité. Votre Majesté me permettra de mentionner le recueil des chants populaires de la France que votre décret du 13 septembre 1852 m'ordonna de préparer. Encourager les recherches qui, en reportant les esprits vers les anciennes et glorieuses traditions de la patrie, contribuent à relever le sentiment national, c'était un but digne de la sollicitude d'un prince dont le pays tout entier venait d'éduquer le pouvoir par ses unanimes suffrages. Le comité, par ses travaux ingénieux et déjà avancés, m'a mis en mesure de rendre bientôt un public hommage à ce poétique génie du peuple de France, sur lequel votre gouvernement a fondé le rétablissement durable de l'ordre public.

XVI.

Si, au terme de cet exposé, Votre Majesté, reportant ses regards en arrière, daigne mesurer la distance qui a été parcourue, elle reconnaîtra, j'en ai la confiance, que la vive impulsion, imprimée au pays par sa volonté puissante, n'a été nulle part plus rapide ni plus féconde que dans l'instruction publique.

Génée dans ses choix et dans son action par les formalités d'une procédure qui pouvait convenir à une corporation, mais dont l'État ne saurait s'accommoder.

ler, l'administration supérieure était dépouillée de ses prérogatives les plus essentielles; elle les a recouvrées.

Le conseil, placé par la loi au sommet de la hiérarchie, offrait, par le mode de nomination de ses membres, et par quelques-unes de leurs attributions, des inconvénients que leur sagesse personnelle ne pouvait atténuer que pour un temps; sa constitution a été modifiée conformément à l'esprit du gouvernement que le pays s'est donné; auxiliaire tout puissant par ses lumières, il laisse la responsabilité et l'action à qui elles doivent appartenir.

L'inspection générale, organisée sur des bases nouvelles, a accru sa légitime influence par un échange plus direct et plus fréquent de communications avec l'autorité supérieure.

L'école normale, ce séminaire de l'enseignement public, trop longtemps distraite du but véritable de son institution, a été ramenée dans sa voie où la suivront la confiance des familles et la haute protection de Votre Majesté.

L'agrégation qui conduit aux chaires des lycées, devenue étrangère aux disputes vaines et aux curiosités oiseuses, sera désormais le prix d'épreuves pratiques empruntées aux fonctions mêmes du professorat.

Le plan des études secondaires est approprié aux besoins de la société moderne, sans s'écarter des traditions qui font le juste orgueil de la France. L'élève qui se sent de la vocation pour les lettres, et celui qui est destiné au commerce ou à l'industrie, trouvent aujourd'hui, l'un et l'autre, dans les lycées de l'État, une instruction qui a le double objet de développer leurs facultés générales et de les préparer à la carrière qu'ils se proposent de suivre.

La réforme du système des études a entraîné celle des méthodes et des programmes. Grammaire, histoire, philosophie, belles-lettres, sciences mathématiques, sciences physiques, histoire naturelle, langues vivantes, il n'est pas une partie de l'enseignement des lycées qui n'ait été retouchée et mise en harmonie avec le but mieux défini de l'éducation publique.

Le régime financier a été modifiée en même temps que le régime scolaire. Le remaniement des tarifs, en permettant de maintenir partout le même niveau d'enseignement et d'abaisser ou de relever le taux des rétributions, suivant qu'on avait besoin de lutter contre la concurrence des institutions libres par l'énergie dispendieuse de puissants moyens d'action, ou par l'attrait du bon marché, a rendu facile l'accroissement du nombre des lycées et l'amélioration de toutes leurs conditions matérielles.

Par suite des mêmes mesures, les professeurs, rangés suivant leur mérite, pourront être rémunérés en proportion de leurs services. La classe discréditée des maîtres d'étude a disparu; leur fonction, mise à la hauteur des exigences d'une éducation perfectionnée, est confiée à des maîtres répétiteurs.

Le baccalauréat ès lettres dégénéré avait cessé d'être la sanction des études secondaires; désormais il en marquera le niveau et en constatera la régularité.

Le baccalauréat ès sciences, naguère délaissé, parce qu'il ne répondait pas à une vocation générale, et que l'examen était embarrassée de questions trop élevées, est devenu le couronnement des études scientifiques des lycées; il mène à la fois aux facultés de médecine et des sciences et aux écoles spéciales du gouvernement.

Les cours des facultés des lettres sont soumis à des règles précises, égale-

ment salutaires pour le professeur qu'elles dirigent, et pour l'élève à qui elles assurent un enseignement régulier et solide.

Les hautes études ont été vivifiées dans toutes les directions par la création de chaires nouvelles qui, non plus que toutes les autres modifications apportées à l'enseignement secondaire, n'ont amené aucun surcroît de dépense pour le trésor.

Dans toutes les carrières ouvertes par l'enseignement au génie de l'homme, Votre Majesté imprimait aux esprits, désabusés des vaines espérances, un essor dont la génération qui s'élève pourra mesurer un jour toute la durée.

Voilà le résumé des changements que votre gouvernement a pu réaliser dans l'instruction publique; voici le calcul positif des résultats qu'ils ont produits dans l'expérience d'une première année.

Le nombre des élèves de nos lycées, qui s'était élevé en 1847 jusqu'à 23,207, était, par suite de la décadence de ces établissements, au 1er novembre 1851, tombé au chiffre de 19,476. Au moment même de l'application de nos réformes, au 1er novembre 1852, il remontait déjà au chiffre de 19,673; deux mois après, au 1er janvier 1853, il était parvenu au chiffre de 20,372. On peut l'affirmer, le mouvement de décroissance qui affectait la population de nos lycées est arrêté. La confiance des familles s'est affermie à mesure que le nouveau plan d'études s'est fait connaître.

La répartition des élèves entre les différentes divisions des lycées est plus importante encore à considérer que l'accroissement de leur nombre.

La division élémentaire que tous nos règlements avaient tendu à amoindrir, d'abord par la suppression de l'une de ses classes, ensuite par l'atténuation même du programme des deux classes conservées, loin de perdre des élèves, en a gagné; elle s'est élevée du chiffre de 2,366, d'abord à celui de 2,389, et bientôt à celui de 2,667; au mois de juillet dernier, elle se composait de 2,704 élèves. Qu'en réduisant le nombre des classes et l'importance des exercices de cette division, nous soyons arrivés à y attirer plus d'élèves que nous n'en admettions autrefois dans des cadres plus larges et pour des études plus relevées, c'est assurément le gage le plus assuré de la confiance renaissante des familles et de la prospérité future de nos établissements.

La division de grammaire qui comptait 5,819 élèves au 1er novembre 1851, en avait reçu 6,049, au 1er novembre 1852, et s'appropriait par conséquent à livrer une population plus nombreuse à la division supérieure sur laquelle ont porté nos réformes les plus considérables.

La division supérieure se composait, au 1er novembre 1851, de 6,339 élèves qui suivaient le cours complet de l'enseignement littéraire, et de 1,970 élèves qui suivaient les cours des sciences, sans y associer d'une manière régulière ces études classiques dont la culture passe justement pour un des titres d'honneur de l'esprit français. Lorsque la division supérieure fut composée de deux sections, l'une plus particulièrement littéraire, l'autre plus spécialement scientifique, mais participant toutes deux en même temps à l'enseignement classique, le partage des élèves se fit presque également entre les deux sections, au 1er novembre 1852, 4,023 élèves approfondissaient, dans la section des lettres, l'étude des littératures anciennes; 4,560 acquéraient dans la section des sciences toutes les connaissances mathématiques, physiques et naturelles, instruments de l'activité et de la prééminence des sociétés modernes; mais tous ces

élèves, ceux de la section des sciences aussi bien que ceux de la section des lettres, c'est-à-dire 8,583 jeunes gens, au lieu de 6,339, recevaient, dans des cours réguliers et communs, les leçons de latin, de français, de langues étrangères, d'histoire et de géographie, qui composent le fond d'une éducation vraiment libérale.

Ainsi nous avons diminué le domaine de l'ignorance, en étendant tout à la fois la connaissance des sciences à un plus grand nombre d'esprits, et l'empire des lettres sur toutes les intelligences. Près de deux mille jeunes gens qui, dans nos seuls établissements, n'avaient presque aucun commerce avec les lettres, ont éprouvé leur bienfaisante influence. Deux mille autres enfants qui retardaient, sans avantage pour eux-mêmes, le mouvement des classes consacrées non plus seulement à l'étude, mais à l'imitation des littératures antiques, ont retrouvé le jeu naturel et l'emploi profitable de leurs facultés, en s'appliquant à des études distribuées de manière à faire d'eux des citoyens utiles en même temps que des hommes polis. Tel est le résultat déjà imposant que nous avons obtenu, et que des chiffres certains mettent, dès la première année, au-dessus des disputes et des préventions des partis.

La statistique des deux baccalauréats ès lettres et ès sciences confirme toutes les inductions que nous avons tirées du tableau de la population de nos lycées.

Dans les diverses sessions de l'année 1851, toutes les facultés des lettres réunies avaient procédé à 9,455 examens, dont 3,041 avaient été suivis de l'admission des candidats, et 6,414 de leur rejet. En 1852, il y avait eu, pour toute la France, 9,637 examens, 3,105 admissions, 6,532 ajournements. En 1853, les examens ayant commencé à se faire sous l'empire du règlement du 5 septembre 1852, il y a eu, pour les deux premières sessions, dans la France entière, d'après des calculs, il est vrai, encore incomplets, environ 3,444 inscriptions, 1,235 admissions, 2,209 ajournements. La dernière session, qui aura lieu du 1^{er} au 15 décembre, ne suffira pas pour qu'on s'approche, même à une assez grande distance, du chiffre des examens des années précédentes. Il est probable qu'il y aura cette année près de quatre mille examens, et près de mille bacheliers de moins que l'année dernière. On en peut juger assez sûrement par la session du mois d'août, qui est naturellement la plus importante; en 1852, elle présente 4,088 candidats pour la France entière; en 1853, elle n'en présente plus que 2,696. Ce résultat était prévue, et les amis des études classiques sont loin de s'en plaindre. Outre que l'ancien système conviait tout le monde à prendre le grade de bachelier ès lettres, et en faisait par conséquent un titre plus alarmant par les prétentions qu'il autorisait qu'utile par les services qu'il promettait à la société, les anciens programmes, laissant au hasard des chances trop faciles et trop nombreuses, encourageaient les candidatures les plus illégitimes, et l'examen, institué pour sanctionner l'éducation des lycées, la menaçait d'une ruine prochaine et inévitable. Aujourd'hui, le baccalauréat n'aura guère d'autres candidats que ceux qui voudront entrer vraiment préparés dans les carrières libérales; et ceux-là, sachant que les méthodes abrégatives et la fraude ne sont plus des moyens de succès, n'auront pas la témérité de se présenter à une épreuve qu'ils ne pourraient pas honorablement affronter.

L'examen du baccalauréat ès sciences attire, comme la section scientifique de nos lycées, beaucoup plus de jeunes gens que par le passé: 1,500 candidats se présentaient les années précédentes à l'examen du baccalauréat ès

sciences. Il s'en est présenté, pour la seule session d'août 1853, plus de 3,000, parce que ce grade ouvre désormais l'entrée des facultés de médecine, des écoles de pharmacie, des grandes écoles spéciales du gouvernement, et que ceux qui en sont pourvus sont aptes désormais au commerce et à la haute industrie. Je me fais un devoir de répéter ici que les lettres ont une grande part dans l'examen du baccalauréat ès sciences. Les jurys, pénétrés, comme l'administration supérieure, de l'utilité morale de l'alliance récemment conclue entre les sciences et les lettres, ne manqueront pas de tenir un compte sérieux des connaissances littéraires des candidats plus particulièrement voués aux carrières scientifiques; et tous les rapports officiels constatent que la version, qui témoigne de la culture classique des candidats, est peut-être encore l'épreuve la plus sérieuse de cet examen.

Les examens de la double agrégation des sciences et des lettres ont eux-mêmes commencé pour la première fois le 22 août 1853; ils se sont continués au milieu de l'émulation soutenus des aspirants. Quoique, parmi les candidats qui se présentent, ceux qui ont échoué dans les anciens concours soient en grand nombre, et qu'il ne puisse encore y avoir place pour des esprits formés aux nouvelles méthodes, on peut assurer que le but de constater l'aptitude générale des professeurs, sans décourager les vocations particulières, est utilement atteint par ces épreuves. 108 candidats se sont fait inscrire pour l'agrégation des lettres, 39 pour celle des sciences. La supériorité numérique que les lettres ont conservée ici montre mieux que toutes les paroles ne pourraient faire, quel rôle considérable les lettres ont conservé, même dans l'éducation des jeunes gens destinés aux carrières scientifiques.

Le travail des maîtres, celui des élèves ont pris une activité qu'on n'avait pas vue depuis longtemps. Un de ces vétérans de l'Université qui ont assisté à ses premiers labeurs, et qui sont si heureux d'être les instruments de sa renaissance, m'a rendu le témoignage, confirmé par l'inspection générale, qu'il y avait trente ans qu'on n'avait travaillé dans nos lycées avec l'application, avec l'ardeur dont l'année écoulée a fourni les preuves. Je puis faire remonter jusqu'au trône cette assurance, gage des œuvres qui honoreront la fécondité de votre règne. Depuis trop longtemps, la jeunesse avait désappris les travaux virils et utiles, seuls faits pour piquer la vivacité de l'esprit. Le travail ranimé dans nos collèges par la distribution nouvelle des études, la curiosité réveillée par des rapprochements inattendus entre des connaissances diverses, mais également nobles, voilà les germes d'une littérature nouvelle, à la fois sérieuse et brillante qui, un jour, exprimera dignement à Votre Majesté la reconnaissance et l'affection de la France. Nos élèves savent qu'ils trouveront certainement leur place dans cette société que vous avez sauvée par votre courage, que vous avez régénérée par votre raison. Voyant devant eux un but clairement indiqué, ils marchent résolument à la conquête pacifique des connaissances qui doivent leur ouvrir toutes les carrières, et qui leur permettront, j'en ai la ferme assurance, de se signaler par l'éclat de leur esprit autant que par l'utilité de leurs services.

Les avantages incontestables qu'offre aux familles la nouvelle organisation des études, ont rendu aux lycées leur vieille popularité. Il n'y a pas de ville de quelque importance qui ne veuille avoir le sien, et qui ne se montre disposée à tous les sacrifices pour obtenir cette faveur. Votre Majesté vient de décréter l'établissement de six nouveaux lycées, à Carcassonne, à Troyes, à

Saint-Quentin, à Châteauroux, à Coutances, à Tarbes. Les trois derniers seront ouverts dans quelques jours. Celui de Tarbes admettra des externes seulement. Jusqu'à présent, il n'existait de lycées d'externes qu'à Paris, où cependant il est plus difficile aux familles de surveiller directement l'éducation de leurs enfants. Dans votre haute sollicitude, vous avez voulu que les départements ne fussent pas privés plus longtemps d'une institution qui réunit les avantages de l'éducation domestique et de l'éducation publique, et vous avez décidé qu'un essai de ce genre serait tenté au centre même du pays où le souvenir d'externats autrefois florissants n'est pas encore effacé. Nous attendons les effets de cette expérience pour répondre aux nombreuses demandes que les villes adressent à l'administration de l'instruction publique.

Les facultés ont éprouvé aussi le salubre effet du renouvellement des études. Les facultés des lettres, qui n'avaient eu jusqu'à ce jour que des auditeurs, ont enfin reçu des élèves. Tenus d'en suivre les cours, les étudiants en droit y ont témoigné de leur présence par des inscriptions d'un prix modique. Ils comprendront de plus en plus l'utilité de leçons, dont tous les programmes me sont adressés, et sont soigneusement revus pour que l'alliance des études littéraires et des études juridiques soit réellement féconde. Déjà quelques professeurs des facultés des lettres ont spontanément organisé des conférences pour réunir à certaines heures les étudiants d'élite, et préparer ainsi les éléments d'un concours sérieux entre de jeunes talents dont la récompense ajoutera un nouvel éclat à la séance solennelle de la rentrée des facultés.

Les facultés de droit ont rivalisé de zèle avec les facultés des lettres pour développer le savoir des étudiants confiés désormais en commun à leurs soins réunis. Partout le cours de droit romain ont été réorganisés aux applaudissements des maîtres et des élèves. L'enseignement de la jurisprudence romaine, impérissable modèle de nos lois, est devenu un auxiliaire puissant de leur interprétation; et les jeunes docteurs à qui nous avons imposé cette charge, pour ne point faire peser sur le trésor celle de la création de douze chaires nouvelles, l'ont accomplie avec un dévouement désintéressé, avec une rare aptitude qui méritent d'être signalés à Votre Majesté. L'attrait qu'on a pu rendre par ces nouveaux développements à une étude, ingrate jusqu'ici parce qu'elle était trop resserrée, a suggéré, sinon imposé, aux professeurs de l'une de ces facultés le projet d'établir, dès la première année, des conférences sur le droit romain, comme il en a été prescrit pour les candidats au doctorat.

Tels sont les résultats des bienfaits que votre gouvernement s'est plu jusqu'ici à prodiguer particulièrement, au delà même de nos lycées, à ceux des jeunes gens qui en avaient suivi les études littéraires. Les facultés des sciences qui, avec les facultés de médecine, concourent à donner le haut enseignement à ceux qui ont suivi les cours de la section scientifique, vivifiées par la nouvelle organisation de leurs grades, n'attendent plus de votre sollicitude que la faveur de pouvoir mettre des instruments de travail plus nombreux et plus propres au service de leurs auditoires renouvelés.

Pour accomplir la tâche que je me suis imposée, sans y mêler de trop longues considérations sur les résultats de la loi du 15 mars 1850, qui seront l'objet d'un autre rapport, il ne me reste qu'à essayer de faire rapidement entrevoir à Votre Majesté les effets qu'ont déjà pu produire sur l'enseignement libre les réformes introduites dans l'enseignement de l'État.

Dans la sphère de l'instruction primaire, où l'impulsion donnée par la loi de 1833 ne se fait pas moins vivement sentir que l'action de la loi de 1850, les écoles libres de garçons et de filles continuent à se transformer assez rapidement en écoles publiques. Ainsi, depuis le commencement de l'année 1849, 1,404 écoles libres ont disparu, et 3,488 écoles communales ont été ouvertes. Parmi les écoles libres qui ont cessé d'exister, 1,286 étaient tenues par des laïques, 118 par des congrégations religieuses; parmi les écoles communales qui se sont établies, 2,789 appartiennent à l'enseignement laïque, 699 à l'enseignement des congrégations. L'enseignement des congrégations a proportionnellement moins perdu d'écoles libres et plus formé d'écoles communales que l'enseignement laïque, qui a fait toutefois de très-notables conquêtes.

Un principe entièrement différent conduit à des conséquences à peu près semblables les écoles d'instruction secondaire. Dans cet ordre d'enseignement, ce sont, au contraire, les établissements publics qui tendent à se transformer en établissements libres; mais ici encore c'est l'influence de l'enseignement ecclésiastique qui a eu le pas sur l'action de l'enseignement laïque.

Des 58 collèges communaux qui ont disparu, et dont 6 seulement ont pu être érigés en lycées, 28 ont été transformés en écoles libres placées directement sous le patronage des évêques; 9 en écoles libres dirigées par des ecclésiastiques sans l'intervention de l'autorité diocésaine; 9 ont été convertis en écoles libres dirigées par des laïques; 6 ont été fermés sans qu'aucune destination nouvelle leur ait encore été assignée.

Mais ce n'est pas seulement en s'établissant sur les ruines des collèges communaux que l'enseignement libre a accru ses forces. Il a en somme formé 190 établissements nouveaux, puisque avant la promulgation de la loi du 15 mars 1850, il comptait 914 maisons, et qu'il en a 1,104 aujourd'hui. Sur ce nombre total, les ecclésiastiques en dirigent 158, dont 62 ont été ouvertes depuis le 15 mars 1850. Ces 158 maisons cléricales reçoivent environ 17,000 élèves. Les petits séminaires, qui ne sont pas compris dans ce nombre, et qui, d'ailleurs, ne peuvent être accrues sans l'autorisation expresse de l'État, entretiennent environ 19,000 élèves. Les écoles libres d'instruction secondaire tenues par des laïques, en comptent 43,000, et dépassent ainsi par leur seule force numérique la population des établissements ecclésiastiques de tous les ordres.

Les 254 collèges communaux subsistants qui reçoivent environ 30,000 élèves, et les 57 lycées qui en comptent 20,000, achèvent de donner une prépondérance marquée à l'enseignement laïque, quoiqu'il soit nécessaire de faire observer qu'une partie des externes admis dans ces deux genres d'établissements publics sont empruntés aux écoles libres secondaires dirigées par des laïques.

Ce que je veux faire aujourd'hui remarquer à Votre Majesté, c'est que les réformes accomplies dans les écoles de l'État, à une date cependant bien récente, ont déjà étendu leur influence à tous les degrés et à tous les genres de l'enseignement. C'est l'honneur de nos lycées, pourtant en si petit nombre et contenant une population qui est à peine le sixième de la population totale des établissements d'instruction secondaire, d'imposer, même sous la liberté d'enseignement, et par la seule contrainte de l'exemple, leurs méthodes et, quoi qu'on dise, leurs principes à presque tous les autres collèges. En ce moment, partout on fait effort pour modeler l'enseignement libre sur les programmes de l'enseignement officiel. Presque tous les établissements laïques cherchent à s'en

rapprocher, autant du moins que le leur permet un personnel restreint. Les plus importants, surtout à Paris, n'ont jamais cessé de suivre l'enseignement des lycées et ont, par conséquent, pleinement adopté le nouveau plan d'études dont ils favorisent le développement par des conférences intérieures organisées à l'instar de celles que les lycées offrent à leurs élèves pensionnaires. Dans un esprit de sage libéralité, les lycées eux-mêmes vont admettre à leurs conférences intérieures les élèves des institutions particulières qui voudront en profiter et qui seraient peut-être privés de ces secours, à cause de la médiocre importance des établissements dont ils font partie.

Nous en convenons volontiers, les écoles ecclésiastiques n'ont pas toutes montré le même empressement. Quelques-unes annoncent la volonté de n'apporter aucun changement à leur ancien système d'enseignement. Les chefs d'établissement qui appartiennent à des congrégations semblent disposés à adopter ce parti; mais, ailleurs, on ne montre pas pour les habitudes du passé un respect aussi opiniâtre. L'épiscopat français ne veut point demeurer étranger à nos progrès, et il a donné des exemples qui certainement trouveront encore des imitateurs. Dans onze écoles exclusivement consacrées au recrutement du sacerdoce, le nouveau plan d'études est pratiqué ou le sera dès la rentrée des classes: ce sont les petits séminaires de Valence, de Grenoble, de Nantes, d'Angers, de Coutances, de Reims, du Mans, de Paris, de Limoges, de Marseille et de Narbonne. Trente écoles ecclésiastiques libres des plus importantes ont déjà modifié ou cherchent à modifier leur enseignement dans le sens des réformes dont la forte organisation des lycées de l'empire montre depuis un an les avantages incontestables.

En présence d'une concurrence, pour ainsi dire sans limites, je crois, sire, que votre gouvernement a pris le seul parti qui pouvait fortifier les établissements de l'État et les rendre capables de servir encore la cause de la civilisation. Il les a maintenus au premier rang, et ce ne sera désormais qu'en les imitant qu'on pourra rivaliser avec eux.

Ainsi inauguré par la réforme de l'éducation nationale, le nouvel empire ne sera pas infidèle à ses débuts. Il continuera de regarder comme un de ses plus beaux titres à la reconnaissance du pays la protection des intérêts moraux, le développement régulier et fécond des connaissances humaines et de ces hautes études de science et de littérature, glorieux héritage de nos pères. L'administration de l'instruction publique s'honore d'être associée à ce travail de rénovation sociale et de progrès intellectuel. Elle dépose avec confiance entre les mains de Votre Majesté le tableau de ses actes. Elle croirait avoir obtenu la récompense de tous ses efforts, si vous trouviez, sire, dans ce rapport fidèle, la preuve de son dévouement aux intérêts de votre règne, qui sont à jamais confondus avec ceux de la patrie.

Paris, le 19 septembre 1853.

Je suis avec le plus profond respect, sire, de Votre Majesté, le très humble et très-obéissant serviteur.

Le ministre de l'instruction publique et des cultes,
H. FORTOUL.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. B. R. J. M., Die erste Erziehung durch die Mutter. Nach Fr. Fröbels Grundsätzen. Leipzig, G. Mayer. 32 S.

Fr. Körner in Halle, Unser Vaterland. Land und Leute, geschildert für Schule und Haus. Im Verein mit mehreren Schriftstellern herausgegeben. 1. Bd. 1. Hft. Leipzig, Mendelssohn, 48 S. à Hft 5 Ngr.

Teuscher, Kirchenr., und Hanschmann, Seminarinsp., Kirchen und Schulblatt in Verbindung. Hft 4—18. 1853. Weimar, Hofbuchdr. 320 S.

Dr. G. Wachenhusen, Norddeutscher Jugendfreund. Unter Mitwirkung von Bechstein, Berndt u. 1. Bd. Hft 1—2. Berlin, Moeser. 80 S.

M. Härtel, Illustrierte Kindererzählungen für Sonntage und Winterabende. Aus dem Englischen. Hft 1—4. à 4 Ngr. à 48 S. Leipzig, Händel.

— Papas und Mamas Erzählungen für die lieben Kleinen. Aus dem Englischen. Leipzig, Händel. 148 S. 16 Sgr.

C. I. Dr. F. Lübker, Dir. des G. in Parchim, Reallexikon des classischen Alterthums für Gymnasien. 2. Abth. Leipzig, Teubner. S. 225—448.

A. Lüben, Wörterbuch zu der Nibelunge Not. Oldenburg, Staßing. 159 S. 25 Ngr.

Gallin, Director der Mittelschule in Hannover, Elementarbuch der englischen Sprache. 1r Gang. 6te Aufl. 183 S. 2ter Gang. 4te Aufl. Hannover, Hahn. 190 S. à 20 Sgr.

Dr. Herrig, Prof., Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Nebst einer Anlgt. zu freien schriftl. Arbeiten, 3te Aufl. Iserlohn, Bädeler. 370 S. 25 Sgr.

De Castres, Französische Anmerkungen zu Herrigs Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen. Iserlohn, Bädeler. 39 S. 7½ Sgr.

C. II. *Bibliotheca script. Gr. et Rom. Teubneriana.*

1. *Babrii fabulæ Aesopæ* edidit F. G. Schneidewin. Lips. Teubner.

XX u. 66 S. 6 Ngr.

2. *Corpus poetarum epicorum Graecorum consilio et studio Arm. Kæchly editum* Vol. X. *Quinti Smyrnæi Posthomericæ relegit* Arm. Kæchly. Lips. Teubner. XXXII u. 320 S. 12 Sgr.

3. *Euripidis tragædiæ superstites et deperd. fragm. ex rec. Aug. Nauckii* Vol. I, XI u. 462 S. Vol. II, XXXII u. 456 S. 27 Sgr.

4. *Diodori Siculi Bibliotheca historica. ex recogn. Imm. Bekkeri.* Tom. I. VIII u. 555 S. Vol. II, XIV u. 540 S. Vol. III, VIII u. 571 S. 2 Rthlr. 12 Sgr.

5. *Plutarchi Vitæ parallelæ. Recogn. Car. Sintenis.* Vol. III, VIII u. 432 S. Vol. IV, VIII u. 428 S. I—IV 1 Rthlr. 27 Sgr. (Auch in 16 fl. Abth.)

6. *Pausaniæ Descriptio Græciæ. Recogn. J. H. Ch. Schubart.* Vol. I. XXVI u. 486 S. 15 Sgr.

7. *Platonis Dialogi. Ex recogn. C. Fr. Hermannii.* Vol. VI. XXXVIII u. 434 S. (I—II 2 Rthlr. 27 Sgr. Auch in 15 fl. Abth.)

8. *M. Tullii Ciceronis script. quæ mans. omnia. Recogn. R. Klotz.* Partis III, Vol. I. *Continens M. T. Cic. ep. ad fam. libr. XVI, ad Quint. fratrem libr. III, Q. Cic. de petitione consulatus ad M. fratrem librum, ejusd. versus quosd. de signis XII et epigramma de amore fem.* XXXVIII u. 512 S. [Part. I, Vol. I: 12 Sgr., vol. 2: 18 Sgr.; part. II, vol. 1—3 à 18 Sgr. part. III, vol. 1: 18 Sgr.] (Auch in 23 Abth.)

9. *A. Gellii Noctium Atticarum libri XX. Ex recogn. Martini Hertz.* Vol. I. XVIII u. 254 S. Vol. II, X u. 324 S. 24 Sgr.

10. *Juli Flori epit. de Tit. Liv. libri II. Recogn. C. Halm.* XX u. 126 S. *Lucii Ampelii liber memorialis. Recogn. Ed. Wœlfelin.* XII u. 40 S. 9 Sgr.

Dr. G. Eytb, Sophokles, König Oedipus nach neuen Grundsätzen der Poetik bearbeitet (übersetzt). 2e neu durchgesehene Ausg. Heidelberg, Winter, XVI u. 80 S.

Dr. Mühlmann, Livii T. P. Hist. libri I—IV. Mit erkl. Anm. von Gräff. 2te, gänzlich umgearbeitete Aufl. 1. Hft Lib. I. 108 S. 10 Sgr. Hannover, Hahn.

- Dr. J. Siebeli's P. Ovidii Nasonis Metamorphoses. Auswahl für Schulen
erfl. Anm. u. e. mythol. geogr. Register. 2. Heft Buch X—XV u. das Register.
Leubner. S. 206—431. Heft 1 u. 2. 24 Sgr.
- C. II. Dr. R. Kühner, Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das
Griechische nebst Wörterbuch. 2te Abth. für mittl. Gymn. Cl., enth. Stilübungen.
Hannover, Hahn. 27 1/2 Sgr.
- Dr. R. Holzappel, Dir. der h. B. in Magdeburg, Auswahl französischer Ge-
sammt zum Schulgebrauch. Magdeburg, Heinrichshofen. 16 Bogen.
- Herzog, Dir. u. Consistorialrath, Stoff zu stylistischen Übungen in der Mutter-
sprache für obere Classen. In ausführl. Dispositionen und kürzeren Andeutungen.
verb. Aufl. Braunschweig, Schwetschke. 412 S.
- H. Rüben und G. Rade, Musterstücke für den Sprachunterricht erläutert und
Litteraturbildern zusammengestellt. Zugl. als Commentar zu dem Lesebuch für Bürger-
kinder von dens. Verf. 1. Bd. 2te Aufl. Leipzig, Brandstetter.
- Sammlung deutscher Gedichte zum Auswendiglernen und Declamiren. 1. Theil
Kinder. 9te, verb. Aufl. Wismar, Hinckfort. 98 S. 3 gGr.
- Th. Goltshorn, des Mägdelein Dichterwald. Stufenmäßig geordnete Auswahl
deutscher Gedichte für Mädchen. 2te, verm. Aufl. Hannover, Rümpler. 636 S.
- Fr. Harder, Poetische Blumenlese zur Belebung des Anschauungsunterrichts.
Hannover, Hammerich. 278 S. 12 gGr.
- Gallin, Dir. in Hannover, Englisch-Lesebuch zum Gebrauch bei dem 2ten
Jahre des engl. Elementarbuches. 4te, verm. Aufl. Hannover, Hahn. 312 S. 20 Sgr.
- C. III. Dr. C. Eyth, Prof. am Sem. in Schöndal, Ueberblick der Weltgeschichte
aus christlichen Standpunkt. Heidelberg, Winter. 250 S.
- Dr. E. Grosse, Lehrer an der h. B. in Aschersleben, Bilder aus den Jahren
1—1815. Aschersleben, Beyer. 289 S. 18 Sgr.
- Dr. A. Reber, Oberl. an d. h. B. in Aschersleben, Leitfaden beim Geschichts-
unterricht nach einer neuen Methode. 3te Aufl. Aschersleben, Beyer. 183 S. 10 Sgr.
- C. IV. Dr. J. Püllenberger, Prof. in Vaderborn, Kurze Darstellung des Haupt-
satzes der Logik mit vielen prakt. Beisp. für Gymnasialschüler. 2te, verm. Aufl.
Hagen, Hergt. 96 S. 9 Sgr.
- C. V. Dr. Zehme, Dir. der Prov. Gewerbsch. in Hagen, Elementare und ana-
lytische Behandlung der verschiedenen Cycloiden, ihrer Tg., Norm., Krümmungskreise,
des Rückf. f. d. harmonischen Beziehungen dieser Curven zu ihren Evoluten für
Schulen u. zum Selbstunterricht. Hagen, Hader. 58 S. 15 Sgr.
- Th. Harms, L. an d. h. B. in Oldenburg, die erste Stufe des mathematischen
Unterrichts in e. Reihenfolge meth. geordn. arithm. u. geom. Aufg. 2. Heft. Geom.
Oldenburg, Stalling. 102 S. 12 1/2 Sgr.
- Dr. Fresenius in Eisenach, die Raumlehre eine Grammatik der Natur. Entwurf
einer genetischen Schulmethode der Elementargeometrie. Frankfurt a. M. Brönnert.
- L. Rogner, Prof. in Graß, Materialien zum Gebrauch bei u. nach dem Unter-
richt in der höhern Analysis. Mit bes. Rückf. auf die Bedürf. von techn. Lehrern
als Hilfsbuch für Lehrer und Lernende. Graß, Hesse. 463 S.
- Der selbe, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra. Zum
Gebrauch in Oberrealschulen, in Gymn. u. in Wien, Gerold. 264 S.
- Dr. Braun, Rektor zu Montabaur, Algebr. Aufgaben für Schulen und zum Selbst-
studium mit vollst. Ansätzen, Aufl. u. Proben. III. Abth. Quadr. Gleichn. Coblenz,
Hahn. 160 S.
- Dr. H. H. Oberl. in Altona, Proportionen und Kettenbrüche. Aufgaben u. Altona,
Hahn. 44 S.
- Dr. Friedleben, L. a. d. Mittelsch. in Frankfurt a. M., Hilfsbuch zum systema-
tischen Unterricht in den Elementen der Rechenkunst f. d. Schule u. den Privatgebr.
Frankfurt a. M., Sauerländer. 168 S.
- Dr. Knoke, L. a. d. Handelsch. in Hannover, Handbuch zum Gebr. bei Berech-
nungen der Treppe des Krandeschen Rechenbuchs für Volksschulen nebst Zusätzen über
Kettenbrüche und Zerstreurechnungen. Hannover, Hahn. 19 Bgn. 22 1/2 Sgr.
- Dr. H. H. Oberl. in Altona, Übungsbuch im kaufm. Rechnen. 2te, neu bearb. Aufl.
Altona, Hahn. 244 S.
- Dr. H. H. Gold-, Silber-, Geld-, Wechsel-, Staatspapier- u. Actienrechnungen. Altona,
Hahn. 244 S.

Derf., Resultate zum 1. Theil des Übungsbuches 2c. 50 S.

C. VII. Scherer, Benedictiner von Hingt, Faßlicher Unterricht in der Graphie für Schulen 2c. Mit vorzugew. Berücks. von Oesterr. u. Deutschl. 4te Aufl. Innsbruck, Pfandler. 130 S. 38 kr.

A. Bernstein, Aus dem Reiche der Naturwissenschaft. Ein Buch für Jedermann aus dem Volke. Berlin, Dunder. 167 S.

C. VIII. Dr. Timm, Oberl. in Parchim, Liederbuch für Turner. 4te. verh. a mit, b. ohne Melod. Wismar, Hinstorff. — 165 u. 56. S. a. $\frac{1}{6}$ Thlr. b. $\frac{1}{4}$ Thlr.

B. Meyer, Liederbuch für Schul- u. Volksgesang in Worten u. Weisen. 2. u. 70 Lieder u. 10 Canons. Hannover, Hahn. 48 S. $2\frac{1}{2}$ Sgr.

Neuer Liederhain. Sammlung mehrstimmiger Lieder für Schule u. Haus. 1. u. Knabenlieder für Sopran und Alt. 2., 3. u. 4stimmig. Hannover, Hahn. 32 S. 5 Sgr.

J. Polorny, L. a. d. Oberrealsch. in Brünn, Elementarunterricht im Schreiben u. Schnell Schreiben nach einem neuen Vorgeh. Mit Rücksicht für die Lactirmethode. Engl. Schrift. 5 Hfte. Deutsche Schrift 9 Hfte. pr. Bogen 1 kr. Leipzig, Gebhardt.

C. IX. H. Müller, Prof. d. Theol., Lehrbuch der Katechetik mit bes. Hinsicht auf den katechetischen Religionsunterricht. 3te Aufl. Altona, Hammerich 144 S. 20 Sgr.

D. I. Wäge, L. in Glensburg, Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge; praktisch ausgeführt. 7te Aufl. 1. Curfus. Altona, Hammerich. 214 S.

D. II. Budich, Dir. in Dresden, Erstes Lernbuch des Kindes, enth. die ersten Uebn. im Zeichnen, Schreiben, Rechnen, Lesen, Rechtschreibg., Sprachlehre, Auswendiglernen, nach der Jacotot'schen Methode verbunden mit der Schreibmethode. 2te Aufl. Litt. Bur. 146 S. 8 Ngr.

Derf. Kurze Anweisg. zur Leitung der ersten ernstesten Beschäftigungen des Kindes. bes. zum Gebrauch des „Ersten Lernbuches“. Ibid. 70 S. 6 Ngr.

Sprachdenklehre. Ein Handb. für Elementarlehrer. Theor. u. prakt. bearbeitet von einem Lehrer. Coblenz, Hölcher. 312 S.

Aussprache. Handbuch für Elementarlehrer. Theor. u. prakt. bearbeitet von einem Lehrer. Coblenz, Hölcher. 240 S.

Der Sprachschüler. Ein Übungsbuch für die 3te Classe einer Elementarschule. Bearbeitet von einem Lehrer. 1. Curfus, 24 S. 2. Curfus, 88 S. 3. Curfus, 146 S. Coblenz, Hölcher.

D. IV. Dr. Curtmann, Dir. in Friedberg, u. Sommerlad, Haupt- u. Nebenb., Naturwissenschaftlicher Anschauungsunterricht. Mit 80 eingedr. Abb. Frankfurt, Diehl. 292 S.

Baumann, Naturgeschichte für Volksschulen. Durchgesehen von Curtmann. 2te Aufl. Mit 120 eingedr. neuen Abb. Frankfurt. a. M. Sauerländer.

B. J. W. Schmitz, die Religion und die Naturforschung. Köln. Verlag. 64 S.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Zu der Frage über die Privatlectüre und das Privatstudium der Schüler in den Gymnasien haben wir schon wiederholt in dem Programm des Gymnasiums zu Mühlhausen einige praktische Belege ihrer Nützlichkeit gefunden und davon in der Revue Notiz genommen. Wir werden dieß auch in diesem Jahre nicht versäumen. Die Schüler dieser von Herrn Dr. Haun geleiteten Anstalt haben gelesen

in Prima: Griechisch: 2 St. *Sophocles Oedipus Coloneus* und *Philoctetes*. Dr. Dr. Haun. — 3 St. Schul- und Privatlectüre in enger Verbindung: Wiederholung von *Hom. Ilias*; *Hesiod. scut. Herc.*, *Opp.*; *Quint. Smyrn.* 1—X; *Aeschyl. Pers.*, *Sept. c. Theb.*, *Prometh.*, *Eumenid.*; *Euripid. Hecuba*, *Phœniss.*, *Medea*, *Hippolyt.*, *Alcestis*. *Demosthen. Orat. Olynth.* I, II, III, *Philipp.* I, II, III, *de pace*, *de Halonn.*, *de Cherson.*, *ad Phil. epist.*, *pro Rhod. libert.*, *pro Metropol.*, *de fœdere Alex.*, *de corona*. Hierzu kommt, worauf wir namentlich aufmerksam machen: *Sci. Basilli M. orat. ad adolesc.*, *homil. contra feneratores*. *Sci. Joann. Chrysostomi in Flav. rediv.*, *homil. in Eutrop. eunuch.* Prof. Dr. Ameiö. Lateinisch: 2 St. *Horat. Od.* I, II, III, 1—6. *Satir. et Epp. select.*, *Epist. ad Piscon.* 2 St. *Cic. de finib. bonor. et malor.* I u. II. *Tacit. Histor. I.* 2 St. Dr. Haun. 1 St. lat. schriftliche und mündliche Interpretationsübungen über schwierige Abschnitte aus alten Dichtern; abwechselnd mit zusammenhängender lat. Erzählung von Seiten der Schüler, zu welchem Zweck privatim gelesen wurde: *Livii Hist. XXVII—XL.* *Virg. Aen.* *Terent. Andria*, *Adelph.*, *Phorm.*, *Heautontim.* *Sallust. Cat. et Jugurth.* 1 St. Exercitien und Versübungen über folgende Themen: 1. *Andromachæ dolor de morte Hectoris* (nach der *Ilias*). 2. *In Alaricum, Gothorum regem.* 3. *Pugna ad Salamina commissa describatur duce Aesch. in Pers. v. 42—432.* 4. *Quædam pro cuiusque arbitrio eligantur ex pugna ad murum commissa quam Homerus in Iliad. XII. descripsit.* 5. *In moribundum Darium Codomanum.* 6. *Umbra Polydori secundum Euripid. Hecub. 1—58.* 7. *Elisabetha, Anglorum regina, et timore et spe afficitur Armada appropinquante.* 8. *Fridericus Wilhelmus magnus Elector meditabundus ante pugnam Fehrbellinensem.* 9. *In ædræ amorem et mortem secundum Euripid. Hippolytum.* Die ersten 5 Aufsatzen in Distichen, die übrigen in sapphischen oder alcäischen Strophen. Den lateinischen Versen war jedes Mal ein deutsches Gedicht über denselben Stoff hinzuzufügen. Prof. Dr. Ameiö.

In Secunda: Griechisch. 4 St. Schul- und Privatlectüre: Homeri Ilias. Herodot. III—VIII. Prof. Dr. Ameis. Lateinisch. 4 St. (wie oben) Ovid. Metam. VI—XV mit einzelnen Auslassungen. Caesar bell. gall. et civ. Cicero de senectute, de amic., oratt. IV. in Catil. Sallust. bell. Cat. et Jug. Cic. orat. pro Archia poeta. Prof. Dr. Ameis. 2 St. Virg. Aen. VI—X cursorisch und Georg. I und einige Eclogen statarisch. Dr. Mühlberg, später Dr. Haun. Virg. Aen. II. 2 St. Liv. hist. XXI—XXV. Meinhäusen.

So wie einige Stücke aus griechischen Kirchenvätern in Prima haben gelesen werden können, werden gewiß, wenn nicht neben ihnen, doch in einem andern Jahre mit ihnen wechselnd, einige Stücke aus Augustin und Lactantius gelesen werden können. Das kann unbedingt geschehen, nachdem die Schüler erst im alten Stil genügend geübt sind. Dann ist solche Lectüre auch fruchtbar. Freilich kann wohl bei solcher ernstern und umfänglichen Arbeit für das Griechische und Lateinische das Gymnasium nicht in die höhere Bürgerschule hineinschüben. Der häusliche Fleiß wird gewiß hievon und zwar mit Recht vollständig in Anspruch genommen.

Die dem Programm beigegebene Abb. von Redé bespricht einige Spracheigenheiten Justins.

Putbus. Pädagogium. Abb. von Dr. Bournot: Platonica Aristotelis opuscula. Dir. Gottschid.

Stralsund. Dir. Dr. Nizze. Abb. von Prof. Cramer: Dissertationis de græcis medii ævi studiis pars altera: de græcis per occidentem studiis inde a Carolo M. usque ad expeditiones in terram sanctam susceptas. — Aus der Chronik bemerken wir, daß Herr Prof. Cramer einen Gesangsverein der Primaner leitet.

Höhere Bürgerschulen. Posen. Realschule. Dir. Brenneke. Diese neue Anstalt ist am 15. Oct. 1853 eröffnet. Das Collegium besteht außer dem Dir. aus 6 Oberlehrern, von denen der vierte ein Jude ist, 8 ord. Lehrern und 5 Hülfsl. dazu als 6ter Hülfsl. der Religionslehrer für die jüdischen Schüler. Schüler zählt die Anstalt in VI polnischer Coetus: 37, deutscher Coetus: 60. V polnisch: 20, deutsch 68 + 43. IV polnisch: 15, deutsch: 63. III polnisch: 22, deutsch: 41. II: 71. I: 43. Während des Semesters: 179 evangelische, 148 katholische, 172 jüdische Schüler. In den deutschen Coeten scheint die Zahl der Juden fast überwiegend zu sein. — Auf ein curioser Zustand sein!

Fraustadt. Realschule. Dir. Krüger. Neue Anstalt. Schüler in VI 48, V 39, IV 23, III 8, II 5. Aus der Chronik ist zu bemerken, daß der Kirchengemeinderath einen besondern Raum für die Schüler in der Kirche angewiesen und eingerichtet hat, und somit die Schule eingepfarrt ist. Die Abb. von Oberlehrer Dr. Siedler: das classische Alterthum in der Realschule, eine Aufgabe des deutschen Unterrichts, soll in der I. Abth. besprochen werden.

Treptow a. N. Realschule. Dir. Dr. Hornig. Abb. vom Director: Dritte grammatische Studie zu Hartmann von Aue: die Wörter »der diu daz« in ihrem Gebrauch als Pronomen demonstr., relat. und determin. — Die Schule ist auf 8 Classen erweitert. 223 Schüler.

Stolp. Realschule. Dir. Schulz. Abb. von Cont. Berndt: Ob Realschule? Ob Gymnasium? Eine Localfrage. — Es rümpert nämlich in der Stadt der Plan, aus der h. V. ein Hymn. zu machen. Herr B. greift ihn an, mit Gründen, wie sie die Rev. vielfach darbietet. 277 Schüler.

Graudenz. Rector Jacobi. Abb. von Jänike: Observations sur Hamlet. 286 Schüler.

Trier. 1853. Dir. Viehoff. Abh. vom Religionslehrer Dr. Kamber: *Churfürst Albero (1131—1152), eine historische Skizze.*

Elberfeld. Dir. Wadernagel. Abh. von Corneliu: *Beiträge zur nähern Kenntniß von Periplaneta (Blatta) orient. Linn. (Küchenschabe).* 243 Schüler.

Köln. Dir. Eschweiler. Abh. von Wenden: *Etudes étymologiques.* 272 Schüler. Aus den »Nachrichten« notiren wir die Mittheilung des Herrn Oberpräsidenten der Rheinprovinz d. d. Coblenz 5. Aug. 1853, wonach die Rdn. Departements-Examinationscommissionen zur Prüfung der einjährigen Freiwilligen von dem Rdn. Generalcommando und dem Rdn. Oberpräsidium angewiesen worden sind, von der in § 13 der Instruction vom 21. Jan. 1822 ausgesprochenen Befugniß, sich den Umständen nach von der Richtigkeit der Schulatteste durch eine mündliche Prüfung der Freiwilligen näher zu überzeugen, einen ausgedehntern Gebrauch zu machen.

Solche Verfügungen sind Illustrationen zu den Abhandlungen der Päd. Revue über den Conflict des Cultusministeriums mit den andern Ministerien (1849) und über die Examina (1854).

Aachen. Dir. Dr. Kribben. Abh. vom Dir. Die Beziehungen der verschiedenen Aufstellungsweisen geometrischer Aufgaben zu einander und die Behandlung geometrischer Aufgaben durch Rechnung und Trigonometrie von einer eigenthümlichen bis dahin nicht genug beachteten Seite. 199 Schüler.

Landeshut. Rector Kayser. Abh. zur Geschichte der milden Stiftungen bei der h. B. von Landeshut.

Berlin. Louisenst. Realschule. Dir. Grohnert. Abh. von Dr. Verdufchel: *Graf Albrecht von Zollern-Hohenberg und sein Verhältniß zu K. Rudolf I. und K. Albrecht I. aus dem Hause Habsburg.* Collegium außer dem Director 3 Oberlehrer, 3 ord. Lehrer, dazu 8 Hülfölehrer.

— **Dorotheenst. Realschule.** Dir. Kreh. Abh. von Prof. Herrig: *De Druidibus.* Collegium außer dem Director: 4 Oberlehrer, 6 ord. Lehrer, dazu 19 Hülfölehrer.

— **Königst. Realschule.** Dir. Dielig. Abh. von Dr. Heinrich: *Quæstiones Demosthenicæ.* — Bei den ältern Schülern hat die Theilnahme an den Leibesübungen auf eine bedauerliche Weise abgenommen. Die jüngern Schüler turnen nach Spieß. — Collegium außer dem Director: 5 Oberlehrer, 6 ord. Lehrer, 13 Hülfölehrer. — Der Zustand dieser Berliner h. Bürgerschulen, daß die Zahl der Hülfölehrer die der festgestellten übertrifft, mag nicht sehr erfreulich sein.

Frankfurt a. O. Dir. Wiecke. Abh. von Richter: *Trigonometrie und Polygonometrie auf der h. B.* 521 Schüler.

Bürgerschulen. **Fürstenwalde.** Rector Schauer. In der Einleitung spricht Herr Schauer über den Ehrtrieb als Zuchtmittel in der Schule:

„1. Mehrfach ist es gelegentlich ausgesprochen, daß die Schule den Hauptwerth nicht auf das Quantum des Wissens, welches vom Schüler während der Schulzeit ingeerntet wird, legt, noch legen darf, so wie daß die Weckung des Ehrgeizes im Schüler, um den letzteren zu scheinbar größerem Fleiße anzuapornen, unstatthaft sei. Freilich wird mit solchen Forderungen gegen manches Herkommen, gegen Gewohnheiten und Ansichten, die sonst wohl als gäng und gäbe und als unumstößlich gelten, verstoßen und dadurch für den Augenblick gehindert, mit unbefangenen Augen zu sehen. Doch kann hierdurch die Schule nicht verhindert werden, aus allen Kräften darnach zu ringen, nach jeder Beziehung hin das Bessere zu erreichen. Sie hat unwandelbar die

Ueberzeugung, daß von innen her, vom Quell an, der die Durstenden nähren soll, die Umwandlung beginne.

„Im Gegensatz hierzu fordern Eltern, und zwar solche, die ein Interesse für die Schule hegen, den Ehrgeiz der Kinder zu beleben; ja sie beklagen sich auch wohl über den Mangel an „Ambition“ der letzteren. Dabei stellt sich eine Begriffsverwirrung heraus, insofern sie das eine meinen und das andere fordern. Denn nicht den in seinen Folgen verderblichen und früher oder später zum Schiffsbruch führenden Ehrgeiz, sondern den sittlichen Trieb wollen sie im Kinde entwickelt sehen. Sie können auch nichts anderes fordern wollen, wenn ihnen das Glück ihrer Kinder am Herzen liegt; oder sie sind mit sich und der Religion zerfallen.

„Die Schule verwirft den Ehrgeiz als Erziehungsmittel; und wenn Schule und Familie verlangen, daß das Kind richtig erzogen werde, so sind beide zwar im Ziele einig, uneinig aber sind sie über die Wahl der Mittel. Da dieselbe indessen nicht gleichgültig ist, so scheint es am Bewußtsein von der Art der Wirksamkeit dieses Mittels zu fehlen. So geschieht es, daß man von a ausgeht, in der guten Absicht, um nach b zu gelangen, in der That aber nach c kommt. Man erreicht das Ziel nicht.

„2. Verstehen wir unter Ehrgeiz das Geizen oder die Sucht nach Ehre, so fragen wir zunächst, wie kommt so etwas in die Schule? Durch die Schüler? Sie werden uns mit dem sechsten Jahre überliefert, und sind uns um so lieber, wenn sie gar keine Kenntnisse mitbringen. In einem sechsjährigen Kinde kann der Ehrgeiz nicht entwickelt sein, oder dieß findet sich nur in so seltenen Fällen, daß dieselben als Ausnahme gelten.

„Man wende nicht von vorn herein dagegen ein, daß die Anschauung des Ehrgeizes nicht von gestern erst in der Schule sei, noch auch, daß in vielen Schulen der Ehrgeiz befördert werde; denn weder daraus, daß diese Handhabe beim Unterrichte alt sei, noch daraus, daß sie vielfach gebraucht werde, wird man die Zweckmäßigkeit derselben ableiten wollen. Vielmehr ist es nicht unbekannt, daß gerade Anfänger im Lehramte zu jenem Hülfsmittel greifen (weil sie selber es in ihrer Schülerzeit haben gebrauchen sehen) und dasselbe gewöhnlich so lange anwenden, als ihnen die erziehende Macht, welche im Lehrobjecte ruht, verborgen ist. Wenn aber die Stimmen Aelterer sich zu Gunsten der Benutzung des Ehrgeizes erheben, so mag nicht vergessen werden, daß man lange Anfänger bleiben kann, wenn man sich auch Gesell oder Meister nennen läßt. Auch wolle man nicht übersehen, daß, was in die Seele der Jugend gepflanzt wird, zuvor in der eigenen Brust leben und sich darin regen muß.

„Warum aber gerade jüngere Lehrer zu diesem Zuchtmittel greifen? Weil sie von der leichteren Stufe zur schwierigeren meist zu hastig fortschreiten, in der Meinung, daß das im Lehrplane vorgeschriebene Pensum unter allen Umständen erreicht und so diese eiserne Mauer, die nach dem Wissensquantum bestimmt ist, erstiegen werden müsse. So kommt es, daß sie nur die befähigteren Köpfe mit sich ziehen, während sie durch Anwendung und Einschlebung von Zwischenübungen mit ähnlichen Schwierigkeiten auch die schwachen und die langsamen Köpfe, die mit großem Unrecht für unfähig gehalten werden, mit sich vorwärts ziehen könnten. Dann auch, weil man es unterläßt, selber der wichtigen Spur nachzuforschen: wie kommt der Schüler zu diesem oder jenem Fehler? so wie weil man zu leicht geneigt ist, den Grund des gemachten Fehlers der Unfähigkeit des Schülers beizumessen, anstatt die Quelle auch einmal in der Art aufzusuchen, wie der Gegenstand behandelt wird. Denn in diesem Falle würde mancher veranlaßt werden, gewisse Uebungen auf das zweite, dritte und vierte Vierteljahr hin zu verschieben, anstatt sie gleich im ersten mit vorzunehmen, er würde also veranlaßt

den Lehrstoff zu sichten und dabei auch manche angepriesene Waare als Ballast über Bord zu werfen.

„Wenn diese Gesichtspunkte nicht berücksichtigt werden, so geht's an ein Hölpern und Stelpern im Unterrichte das ganze Jahr hindurch, was ein fühlbares Mißbehagen des Lehrers erregt. Um diesem Uebel zu entgehen, glaubt er durch Anschauung des Ehrgeizes eine größere Aufmerksamkeit des Schülers erregen zu können, und übersieht dabei sowohl, daß dieß nicht nöthig wäre, als auch, daß an Stelle des einen Uebels ein noch größeres herbeigezogen wird. Dabei spielt ihm die Hastigkeit abermals einen Streich, indem er von Anfang an bei allen Schülern die Fertigkeit in der Anwendung des Gelernten bemerken möchte, die doch nur erst nach vollständiger Ueberwindung der Schwierigkeit, welche für den Schüler im Objecte steckt, zur Erscheinung kommen kann. Und ob dem Schüler die Besiegung derselben gelungen, ersieht der Lehrer stets aus der Richtigkeit, keineswegs bloß aus der Schnelligkeit, womit die Antwort erfolgt. Langsame Köpfe antworten nach Ueberwindung jener Schwierigkeit richtig und langsam; leichtsinnige stets schnell und meist schief; und die Wurzel dieses Uebels ist nicht im Verstande, sondern im sittlichen Zustande des Leichtsinnsigen zu suchen. Es kann darum nicht genug empfohlen werden: keinen Sprung, sondern kleine Schritte; Verknüpfung einer neuen Schwierigkeit mit bereits Geläufigem; wenn dieß letztere längere Zeit geruht, so daß ein Vergessen desselben eingetreten ist, dann komme eine zeitgemäße Wiederholung des ehemals Geläufigen, sobald eine neue Schwierigkeit damit verknüpft werden soll; erst geschehe die Frage, ehe der Name des Schülers genannt wird, der sie beantworten soll; man gewähre nach der Frage eine Pause, innerhalb deren er die ganze Antwort finden kann, besonders bei Denkfragen; jeder Schüler muß gewärtig sein, zur Beantwortung derselben aufgerufen zu werden, damit nicht einer bloß für die ganze Classe denke, u. s. w. Diese Fingergeige sind nicht überflüssige Kleinigkeiten, wie so mancher leider glauben mag, sondern sie beruhen auf psychologischen Gesetzen. Vergleichen muß aber von allen Lehrern einer Anstalt, in allen Stunden und bei allen Lehrobjecten beobachtet werden, sonst geht jeder seinen Weg in seiner Weise und zerreißt damit einen wesentlichen einigenden Faden.

„3. Der Ehrgeiz tritt also da ein, wo ganz andere Mächte wirksam sein sollten, und ist obenein noch ein schlechter Ersatz für dieselben. Man frage sich doch nur, in welcher Stimmung ist die Seele des Ehrgeizigen? Doch wahrlich nicht in der, in welcher sie auf der Linie der Demuth, des Gehorsams, der Pflichttreue bleibt, sondern wodurch sie vielmehr darüber hinausgeht, und zugleich noch die Thür für andere Geschwister öffnet (Hochmuth, Dünkel, Eitelkeit, Verstellung u. s. w.), die, wenn sie in die unge Seele eingepflanzt sind, mit der Zeit erstarken, bis sie die Herrschaft über dieselbe auszuüben beginnen. Aber wie viel Augen sind denn in unserer materiellen Zeit für die Wahrnehmung psychologischer Erscheinungen offen? Und wenn diese auch als vorhanden erkannt werden, wer erkennt sie zugleich als wirkende Ursachen an und denkt in die daraus entspringenden Folgen? Wer denkt daran, daß die Arbeitskraft des Schülers von dem Zustande seines Herzens abhängig ist? Und umgekehrt, wer sucht die Springsfedern des letzteren für die erstere in Bewegung zu setzen? „Bemächtige dich des Gemüthes der Schüler, und du kannst aus ihnen alles machen“, — das ist in Fingergeiz für manchen sonst unbegreiflichen Weg, welchen die Schule zu wandeln hat.

„Doch das geben Schule und Familie zu, daß die Uebung im Gehorsam und in der Pflichttreue für den Schüler unerläßlich sind. Leistet der Schüler aber Gehorsam, so ist er eben so fern von Ehrgeiz, wie er es ist, wenn derselbe seiner Pflicht getreu

bleibt. Aber Pflichttreue aus Ehrgeiz und Gehorsam aus Ehrgeiz sind keine Tugenden mehr, sondern raffinierte Berechnung; soll diese etwa das Motiv für das Thun und Treiben des Schülers sein?

„Wenigstens acht Jahre, wenn nicht länger, gehört ein Schüler der Schule an, und eben so lange wird von allen Seiten her auf die Weckung und Erhaltung seines Ehrgeizes eingewirkt. Damit wird kein Band zwischen Schüler und Schule geknüpft, sondern es wird zerrissen. Man gesteht ihm ein Recht zu, das Recht, sich einseitig geltend zu machen; und doch hat der Schule gegenüber der Schüler ein solches Recht nicht. Wäre dieß aber der Fall, so würde damit dem Ungehorsam und seinen Geschwistern (Widerspruch, Trotz, Halsstarrigkeit u. s. w.) die Thür geöffnet, und um diese Untugenden zu brechen, müßte entweder zu nachdrücklichen Zuchtmitteln gegriffen oder der Ehrgeiz müßte, da er das Ursprüngliche war, durch eine neue Anregung gestärkt werden, um so den Folgen desselben vorzubeugen. So würde nach der einen Seite hin das Uebel nicht geheilt, nach der andern nur verschlimmert.

„Meist während der Schulzeit schon treten die Folgen davon hervor, daß der Ehrgeiz des Schülers geweckt worden ist, besonders wenn der letztere über das schulpflichtige Alter hinaus in der Schule bleibt. In Elementarschulen kann in Bezug auf diese Bedingung wohl kaum eine Beobachtung gemacht werden, doch ist darum das Factum selbst noch nicht wegzuleugnen. Mitunter schlummern die Ehrgeizregungen unbemerkt lange fort und treten erst kurze Zeit vor dem Abgange des Schülers oder bald nach demselben bei günstiger Gelegenheit hervor. Was folgt hieraus? Gewiß, daß dieß den Lehrer nichts angeht? Ist nicht durch ihn gerade jenes sich Gebahren des ehemaligen Schülers gepflegt worden? Oder folgt vielmehr, daß der Lehrer in demselben Grade verpflichtet ist, auf die Lebenszeit seines Zögling nach dessen Abgang von der Schule die Rücksicht zu nehmen, welche er während der eigentlichen Schulzeit nehmen soll?

„4. Weil dieß nicht immer gewürdigt wird, machen sich die Folgen der jahrelangen Anfrischung des Ehrgeizes nach der Schulzeit in allen Lebensverhältnissen sichtbar, bis erst allerlei und oft schwere Prüfungen den Zögling zur Erkenntniß seines Zustandes führen und seine sittliche Genesung möglich machen. Und doch ist er, bis er den rechten Wegweiser auf des Lebens labyrinthischen Wegen findet, schädlich in den Kreisen, die er berührt. Denn nach dem Abgange von der Schule tritt er in das wirkliche Leben, das seiner innern Natur nicht entspricht; er fängt an, sich seines Standes, seiner Angehörigen u. s. w. zu schämen; will etwas Besseres werden als die sind, welche ihn bis dahin ernährt haben; will in einen „vornehmern“ Stand als der ist, worin die Seinigen leben, eintreten; will kein Gewerbe erlernen, denn dazu dünkt sich ein solches Schöndchen zu schade, das doch nicht einmal im Stande ist, den Werth eines Handwerkes zu beurtheilen und den sittlichen Grund desselben zu erkennen. So ist mit dem Ehrgeiz geistige Beschränktheit, Eitelkeit, Dünkel u. s. w. gepaart.

„Leider sind auch Erziehung und Erziehung unvorsichtig genug, ihn in solchem Dünkel zu bestärken. Wenn aber ein Schüler gewöhnt worden ist, die Verhältnisse der Welt, in welcher er acht Jahre und länger lebt, mit ehrgeizigen Augen zu betrachten, so fängt er schließlich an zu glauben, daß die Befriedigung des Ehrgeizes eine Lebensbedingung ist; sein Blick wird eben für andere Lebensverhältnisse ein schiefer, und wenn der Trieb nach Sättigung des — oft lange seiner selbst unbewußten — Ehrgeizes nicht gestillt wird, so ist der Zwiespalt und die Unzufriedenheit mit den bestehenden Lebensverhältnissen fertig. Wer Augen hat zu sehen, der sieht. Sind die Klagen des Lehrers über den Zögling, der sich seiner Pflichten als zu „respectirlich“ schämt, doch nicht aus der

Luft gegriffen, so wenig wie die des Hausherrn über dergleichen Dienstleute. Arbeitsunlust, Scheu vor der Arbeit, jämmerliches Herabschauen auf den Arbeiter, welcher sittlich höher steht, als der Ehrgeiz ahnt, und andere damit verwandte Erscheinungen, die dann in den Familien forterben (der Apfel fällt meist nicht weit vom Stamm) — sie sind meist gepaart mit dem Streben, stets haben, mehr sein, mehr werden zu wollen, und wenn der Boden, worauf der Ehrgeizige steht, zu wanken beginnt, so ist der letztere in der Wahl der Mittel zur Befriedigung seiner Wünsche nicht verlegen. Oder will man Verstellung, Heuchelei, Lüge u. s. w. zu den Tugenden zählen? so wenig wie man leugnen wird, daß der Ehrgeizige die sittliche Schranke der Gesetze, besonders wenn er sich unbeachtet wähnt, zu achten willens ist.

„5. Man hat eingewandt, daß der Ehrgeiz als solcher durchaus nicht gefördert werden solle, es werde nur gewünscht, daß er ein Mittel zur größern Erregung der im Schüler wohnenden Kraft sein möge. Was wird denn hiermit eigentlich gesagt? Man gibt zu, daß also doch ursprünglich dem Schüler eine gewisse Kraft innewohne, die nur noch schlummere und deßhalb geweckt werden solle. Wenn es auf die Erweckung und Steigerung dieser Kraft ankommt und man die Wahl zwischen guten und schlechten Mitteln hat, warum soll denn der Voss zum Gärtner gemacht werden? Ist der Ehrgeiz etwas Un sittliches, hat er unsittliche Geschwister, unsittliche Nachkommen, warum soll er gerade zur Erregung jener Kraft verwendet werden, da man doch dieselbe Erregung durch andere und passende Mittel ebenfalls erreicht und obenein den Vortheil hat, bessere, weil sittliche Frucht zu erzielen?

„Eben so wenig stichhaltig ist das Urtheil derjenigen, die da wohlmeinend vor-schlagen, der Ehrgeiz der Schüler müsse geleitet und gezügelt werden. Geben sie damit nicht zu, daß derselbe eigentlich doch statthaft sei, und daß nur etwa ein Uebermaß daran vermieden werden müßte? Wir fragen: ist es nicht zum mindesten ein Leichtsin, wenn die Schule das Uebel, das sie vermeiden kann, erst heraufbeschwört und sich dann mit Leitung und Zügelung desselben abmühen muß, ohne daß sie Gewähr hat, das-selbe wirklich zügeln und unschädlich machen zu können? Kann sie die hierauf verwen-dete Zeit nicht zweckmäßiger ausbeuten?

„Einwendungen solcher Art geben zu erkennen, daß der Beobachter das System der sein verschlungenen Wurzeln des Ehrgeizes nicht sorgfältig betrachtet, noch erkannt hat, woraus derselbe seine Nahrung saugt, noch auch weiß, welcher Art dieser Nah-rungs-saft ist, und auch nicht sieht, daß dadurch der sittliche, ganze Organismus zer-zerissen wird. Allerdings ist eine jahrelange Routine im Lehrfach allein nicht ausreichend, um den psychischen Ursachen und Wirkungen nachzuspüren und um alle schönen Redens-arten vom „sittlichen Ehrgeiz“ der Schüler als ein Unding zu erkennen. Gewiß ver-tienen alle Veranstaltungen und alle Hülfsmitteln, die darauf hingingen, denselben erwußt oder unbewußt zu kräftigen, begründeten Tadel und einen rechtmäßigen Pla-zan der pädagogischen Polsterkammer. Zu jenen Mitteln sind zu rechnen stündlich certiren, reiren u. s. w. (womit manche Minute verloren wird), Lob und Tadel und Striche im Klassenbuche und auf den Censuren; Jagdmachen auf den ersten Platz u. s. w., wobei das Klappern mit Wappen, Tafel und Kandel, und Poltern während des Plägewechsels noch eine angenehme Zugabe ist.

„6. Wie es also einerseits verworfen wird, durch solche Mittel das Interesse der Schüler zu wecken, so wird andererseits gebilligt werden, die dem Schüler innewohnende Kraft von einer sittlichen Quelle her zu nähren und jenes Interesse aus dem Lehr-gegenstande selber herzuleiten. Hierin beruht Kunst und Geschick, und hierin zeigt sich Misch und Eingehen des Lehrers in die rechten Anforderungen an die Schüler.

„Die neuere Schule hat überall angestrebt, das christliche Element zur Grundlage zu machen und hieraus allein Normen zu ziehen und Einrichtungen zu treffen. Darum verwirft sie, was diese Grundlage zu erschüttern dienen könnte. Sie kann bei diesem Streben wohl verkannt und schief beurtheilt werden, aber sie ist sich auch bewußt, was für ein Bewenden es mit einem schiefen Urtheil hat. Sie geizt nicht darnach, sich das Lob der Menge zu erwerben, sie sublt sich frei von Ehrgeiz und bekämpft ihn, weil derselbe unsittlich und unchristlich ist. Nirgends lehrt unser Vorbild: Entflamme den Ehrgeiz, begünstige den Dünkel, befördere den Hochmuth, und du wirst dem Vater wohlgefällige Kinder erziehen. Wohl aber lehrt der Meister: Ich nehme nicht Ehre von Menschen. Wie könnt ihr glauben, die ihr Ehre von einander nehmt? Und die Ehre, die von Gott allein ist, suchet ihr nicht.

„Wenn sittenlose Saat gesäet wird, so geht sittenlose Frucht hervor, und wenn Ehrgeiz das richtige Motiv für das Thun und Treiben des Schülers ist, so muß unsere ganze Sittenlehre auf Ehrgeiz und Egoismus, nicht aber auf Christenthum gebaut werden. Schließt nicht vielmehr das letztere die ersteren von sich aus und bekämpft sie absolut? Woraus muß also die Schule ihre ganze Gesetzgebung schöpfen, und wonach muß sie ihre inneren Einrichtungen treffen? *

„Es gibt sich demnach von selbst die Antwort auf die Fragen: Ist die Anfechtung und Begünstigung des Ehrgeizes der Schüler zu billigen oder zu verwerfen? Sind die Handhaben (certiren, lociren, Lobe im Tagebuch, Prämien u. s. w.), wodurch derselbe offen oder versteckt begünstigt wird, beizubehalten? Muß das Thun und Treiben des Schülers aus einer sittlichen Quelle entspringen? Soll die dem Schüler innewohnende Kraft durch gesunde pädagogische Mittel erregt werden? Sind Gehorsam und Pflichttreue ohne Färbung in und von der Schule zu übende Tugenden? Ist es zulässig, daß das sittliche Princip anscheinend auch nur kleine Schäden erleide?

„Gewöhnlich wird Gerechtigkeit mit Ehrgefühl verwechselt. Die Ehre gehört in das Gebiet des Lohnsystems. Ein Ehrgefühl als ein subjectives Anerkennen des eigenen Werthes und Beanspruchen dieser Anerkennung bei andern ist und bleibt ein unsittliches und sündliches, selbst auch dann noch, wenn es mit dem Dankgefühl gegen Gott, als dem Geber alles Guten, also auch des persönlichen Werthes (der Pharisäer und Zöllner) frommlich überdeckt wird. Familien-, Standes-, Volks- und Vaterlandsehr sind von dem Ehrgefühl des Subjectes ganz different. In diesen Verhältnissen ist die Ehre einerseits ein Lohn und andererseits ist sie Anerkennung und ein Rechtsgefühl, der außer dem geschriebenen Gesetze als ein höheres menschliches Gesetz sich gebietet hat; und sie ist die der Familie, dem Stande, dem Volke, dem Vaterlande im gemeinsamen Bewußtsein zuerkannte moralische Persönlichkeit. Daß endlich doch einmal dieß Capitel vom Ehrgeföhle und seiner Verletzung der gottlosen Zuchtlosigkeit, die hierin liegt, ein Ende machte! Unsere Federstriche sind bisher nicht grob genug gewesen, um den Zionswächtern über die Erziehung auch nur die Augen zu öffnen. Es gibt nur eine Ehre, und das ist die bei Gott.“

Mühlhausen. Ueber das wohlgegliederte Bürger- und Elementarschulwesen der Stadt berichten die Rectoren. Folgendes ist die Einleitung zu dem Bericht über die Mädchenbürgerschule von deren Rector Hermann:

* Man vergegenwärtige sich hier die obige Erinnerung, daß wir es hier mit dem Schulleben zu thun haben. Wenn der Staat Ehre verleiht und Ehren gewährt, so giebt er sie als Belohnung, dann befinden wir uns aber auch auf einem Gebiete außerhalb der Schule. Ein Schüler kann Belohnung nicht beanspruchen, weil er Gehorsam und Pflicht zu üben hat.

„Die bisherigen Berichte haben neben Mittheilungen über den Unterricht auch Gedanken über Erziehung gebracht. Die letztern sind nicht als willkürlich eingeschobene, der Schule fremde, sondern als solche zu betrachten, die in gleicher Weise dieser nahe liegen und darum bei ihrer Beachtung eben so tief in das Leben der Schule eingreifen wie die in jenen ausgesprochenen Grundsätze für den Unterricht. Die Berechtigung, sich mit solchen Gedanken zu beschäftigen und sie in der Praxis geltend zu machen, findet die Schule in ihrer Aufgabe, die ihr zwar den Unterricht zunächst zuweist, sie aber zur Theilnahme an der Erziehung zugleich auch mit verpflichtet. Es liegt freilich die Zeit noch nicht in weiter Ferne hinter uns, in der nicht allein ein klügeres, sondern auch ein besseres Geschlecht von der Ertheilung eines zweckmäßigen Unterrichts allein erwartet wurde, und in der man daher bei Beurtheilung der Schulen den Umfang des Wissens zum alleinigen Maßstabe ihres Wertes machte. Die sich mehrenden Verbrechen, welche Zuchthäuser und Tageblätter in Uebereinstimmung auf eine wahrhaft erschreckende Weise nachweisen, lehren jedoch nur zu deutlich, daß der wohl unterrichtete Mensch noch nicht ohne Weiteres auch schon der gut erzogene sei. Die Schulen werden daher den ihnen schon oft gemachten Vorwurf, daß sie die Erziehung zu wenig beachteten und der Wirkung des Unterrichts zu viel vertrauten, in jenen traurigen Erscheinungen der Zeit als einen begründeten erkennen müssen und ihn nicht länger unberücksichtigt lassen dürfen.

„In diesen wenigen Worten möge eine Rechtfertigung dafür gefunden werden, daß diese Blätter fortfahren, nicht bloß über Unterricht, sondern zugleich auch über Erziehung, so weit die Schule an dieser Theil zu nehmen hat, Mittheilungen zu machen.

„Der Bericht vom vorigen Jahre begann seine Mittheilungen mit dem apostolischen Aussprüche: „Gehorchet euern Lehrern und folget ihnen, denn sie wachen über euer Seelen, als die da Rechenschaft dafür geben sollen“, und legte die Gedanken dar, welche wir Lehrer aus den Worten: „Sie wachen über euer Seelen“, für unser Wirken heranzuleiten haben. Der gegenwärtige Bericht möge Rechenschaft davon ablegen, in welchem Sinne das Wort: „Gehorchet euern Lehrern und folget ihnen!“ von uns verstanden und aufgefaßt wird und in der Schule Beachtung findet.

„Wir unterschätzen die Bedeutsamkeit eines guten Unterrichts durchaus nicht, dürfen auch wohl das Zeugniß geben, daß wir den gerechten Anforderungen, welche an die Schule als Unterrichtsanstalt gemacht werden, nach Kräften zu entsprechen suchen. Auch verkennen wir nicht, daß der Unterricht zur Erziehung nothwendig ist und erziehend wirkt, und zwar desto mehr, je mehr sich das Herz des Lehrers daran betheiligt und je mehr er das Gemüth des Schülers in seiner Tiefe ergreift. Daß wir aber nicht zu denen gehören, welche den Unterricht allein schon für ausreichend halten und darum die eigentliche Erziehung in der Schule in den Hintergrund gestellt wissen wollen, geht aus unsern bisherigen Mittheilungen und den obigen Andeutungen von selbst hervor. Aber auch die Einwendung, die oft gemacht und oft gehört wird, daß ich in der Schule nur wenig Gelegenheit zum Erziehen finde, weisen wir als eine ungegründete zurück. Um das Unhaltbare jener Behauptung nachzuweisen, kommt es zunächst darauf an, sich über die Aufgabe und das Ziel der Erziehung wenigstens im Allgemeinen zu verständigen.

„Die Erziehung nimmt das Wollen und Thun in Anspruch, wie der Unterricht vorzugsweise das Denken und Erkennen. Daß der Mensch das Gute wolle und thue, das ist das Ziel, welches durch die Erziehung erreicht werden soll. Gut aber ist, was Gott will; denn „niemand ist gut, denn der einige Gott“. Nun wird freilich von einer Seite her als leitender Grundsatz für die Erziehung geltend gemacht, „das Gute

sei ursprünglich und vor aller Erziehung schon vorher in allen menschlichen Kindern da, die zur Welt geboren werden“, und es wird in Uebereinstimmung damit von anderer Seite hieraus gefolgert, „gut handeln sei nichts anderes, als nach den Gesetzen seiner eigenen Natur handeln“. Wäre dem so, so wäre eine Erziehung zum Guten freilich nicht nöthig, wäre ein offener Widerspruch; denn es wäre das Gute ja schon da, ehe die Erziehung noch anfinge. Dann hätte höchstens die Erziehung nur die Aufgabe, den an sich guten Willen in Bewegung zu setzen und dafür zu sorgen, daß er Gelegenheit finde, sich in Thaten äußern zu können.

„Doch die Erfahrung lehrt, daß das Gute bei dem Menschen von selbst nicht kommt, sondern daß vielmehr darauf hingewirkt werden muß, damit es entstehe. Da aber der Mensch durch Einwirkung dazu bestimmt werden muß, zu wollen, was Gott will, so muß ein anderer Wille im Menschen dem Willen Gottes widersprechend und feindlich entgegen stehen. Dieser dem Willen Gottes entgegen stehende und widerstrebende Wille ist, wie jedes Kind in seiner frühesten Entwicklung schon zeigt, auch wirklich da; es ist der Eigenwille des natürlichen Menschen oder der Wille unsers Fleisches. Der Erzieher soll nun Stellvertreter Gottes bei dem Kinde sein und soll als solcher dahin wirken, daß jener Widerspruch aufgehoben und Gottes Wille an die Stelle des Eigenwillens trete und zum eignen Willen werde.

„Es kann nicht Absicht sein, hier alles das anführen zu wollen, was die Erziehung vom Anfange an und auf den verschiedenen Stufen der Entwicklung zu thun habe, um den Zögling dem Ziele, das sie sich zu setzen hat, entgegen zu führen. Wir haben es hier zunächst nur mit dem zu thun, was der Schule nahe liegt und was darum Pflicht ist, von ihr beachtet zu werden.

„So viel geht aus dem bisher Gesagten unzweifelhaft hervor, daß, wenn das Kind von Jugend auf ganz sich selbst überlassen bliebe, dasselbe bei seinem Thun sich nur nach seinem Eigenwillen richten würde. So lange die Erziehung noch nicht endet oder so lange der Mensch noch nicht zu der Freiheit gelangt ist, die in der völligen Uebereinstimmung des Willens Gottes mit dem eignen Willen besteht, so lange wird der Eigenwille in dem Verhalten immer hervortreten und sich geltend zu machen suchen. Wir haben es aber in der Schule mit noch unermöglichten, d. h. mit solchen Kindern zu thun, die von Natur eben noch geneigt sind, dem eigenen Willen zu folgen. Es kann darum in dem Schulleben auch gar nicht an Erscheinungen fehlen, die ein in Gottes Namen und Auftrage von uns gesprochenes „Das sollst du!“ oder „Das sollst du nicht!“ durchaus erfordern. Und an solchen Erscheinungen fehlt es auch in Wahrheit nicht. Nur kommen uns viele derselben oft zu unbedeutend und geringfügig vor, als daß wir es der Mühe für werth erachten sollten, bei ihnen zu verweilen und gegen sie einzuschreiten. Der große Fehler liegt hierbei darin, daß man gar oft nicht auf den Grund zurückgeht, dem die Erscheinungen entspringen, und nicht an die weitem Folgen denkt, die sie, wenn sie nicht bekämpft werden, für das Kind notwendiger Weise haben müssen. Das Kind folgt, um bestimmte Fälle ins Auge zu fassen, eben so gut seinem Eigenwillen, wenn es nachlässig, träge, unverträglich u. s. w. ist, als wenn es tropig, eigensinnig, widerspenstig u. s. w. ist. Der Unterschied ist allein der, daß im letztern Falle der Eigenwille schon zu einer solchen Energie gekommen ist, daß er in offenem Widerstande sich Geltung zu verschaffen sucht, eine Folge davon, daß die Erziehung seiner Entwicklung nicht zur rechten Zeit entgegen getreten ist. In beiden Fällen ist es daher unsere Pflicht, dem Eigenwillen entgegen zu wirken und das Kind zu seiner Unterwerfung unter einen höhern Willen zu nöthigen. Freilich wird die Art und Weise, wie das geschieht, in beiden Fällen eine gar sehr verschiedene

ein. Eben so wenig aber, als alle Fälle hier Erwähnung finden können, in welchen der Lehrer als Erzieher einzuwirken hat, eben so wenig ist hier der Ort dazu, einzelne Fälle nach ihrer Behandlung einer ausführlichen Besprechung zu unterziehen. Nur das möge erwähnt werden, daß, wenn das Kind dahin kommen soll, seinen Willen einem höhern Willen unterzuordnen und zu unterwerfen, oder wenn es lernen soll, zu gehorchen, der Erzieher dann nothwendiger Weise befehlen muß.

„Nun wird man zwar den Schulen nicht leicht den Vorwurf machen können, daß sie ihnen zu wenig befohlen werde. Es ist aber hierbei wohl zu erwägen, daß durch das Befehlen an sich das noch nicht erreicht wird, was erzielt werden soll. Zunächst kommt es darauf an, daß das Rechte befohlen werde. Was das Rechte aber ist, ergibt sich aus dem, was über die Stellung des Erziehers zu dem Zöglinge und über seine Aufgabe oben gesagt worden ist, ganz von selbst. Wenn der Erzieher Stellvertreter Gottes bei dem Zöglinge sein soll, so kann der Inhalt seiner Befehle kein anderer sein als die Gebote Gottes, angewendet auf die Verhältnisse, in welchen sich das Leben des Schülers bewegt. Betrachtet man nun die Schule als eine Gemeinschaft, von der alle Zugehörige Glieder sind, so ergibt sich daraus eine solche Mannigfaltigkeit der Beziehungen, daß die Gebote Gottes in dem engen Kreise der Schule eine allseitige Anwendung schon finden. Durch das Gesagte ist jede Willkür ausgeschlossen, die bald als Eine, bald das Gegentheil, die heute viel und morgen gar nicht befiehlt, weil die augenblickliche Stimmung bald zu diesem, bald zu jenem aufgelegt macht.

„Mit dem Inhalte der Befehle steht in Verbindung der Geist, in welchem befohlen werden soll. Das Heilige erfordert eine seinem Wesen entsprechende Stimmung, und es ist daselbe nur erst dann bei Andern von Wirkung, wenn es der Ausdruck einer solchen Seelenstimmung bei uns ist. Wenn daher unsere Befehle von Erfolg sein sollen, so muß das kindliche Herz es herausfühlen, daß wir uns des Inhalts bewußt und von demselben in unserm innersten Wesen selbst ergriffen sind. Erst nachdem Gottes heiliger Wille uns ergriffen hat, können wir mit demselben auch Andere ergreifen wollen. An einer solchen Betheiligung unser innersten Wesens wird es aber nicht fehlen, sobald wir unserer Stellung und Aufgabe stets eingedenk sind. Weiß sich der Lehrer als einen Mitarbeiter Gottes, hat er ihn, den er bei den ihm anvertrauten Kindern zu vertreten berufen ist, vor Augen, und seine Gebote nicht bloß im Geiste, sondern auch im Herzen, so legt sich in sein Wort und Wesen ein so heiliger Ernst, daß diesem nicht leicht ein Herz, selbst das verstockteste nicht, zu widerstehen vermag. Mit seinem Worte zugleich gebietet und erzieht dann sein ganzes Wesen.

„Hat nun aber der Lehrer in dem bezeichneten Sinne und Geiste befohlen, dann wirkt er aber auch mit der ganzen Macht seiner Liebe durch Ermahnungen, Vorstellungen u. darauf hin, daß das Kind gehorche. Die so eben von dem Lehrer gezeigte Liebe schließt die Strenge nicht aus, auch die nicht, welche, wenn es nöthig ist, sich fühlbar macht. Niemand kann so lieben, wie Gott liebt, und doch züchtigt er uns, und züchtigt uns oft recht nachdrücklich, eben weil er uns so sehr liebt. Es ist von anderer Seite als ein zeitgemäßer Fortschritt betrachtet worden, daß Pädagogen die körperliche Züchtigung als des Menschen unwürdig bei der Erziehung ganz verbannt wissen wollen. Es kann das nicht befremden, wenn man nicht unberücksichtigt läßt, in welcher Bedeutung das Fleisch oder die sinnliche Natur des Menschen gekommen ist und mit welchem Eifer seine Interessen in gegenwärtiger Zeit wahrgenommen werden. Nicht nur, daß viele die Befriedigung jeglicher Lust als zur Tagesordnung gehörig betrachten, sondern es tritt sogar das Streben zu Tage, das Fleisch zu züchten und Begierden grundsätzlich zur völligen Herrschaft zu bringen.“

emancipiren. Ja es geht die Gottlosigkeit — denn darin hat diese Verirrung allein nur ihren Grund! — so weit, daß in dieser Richtung hin gewisse Zweige der Wissenschaft in dem Menschen gar nichts weiter erkennen lehren als eben nur Fleisch, indem sie den Geist nur für eine bloße Summe von Wirkungen und Erfolgen an dem Leibe ansehen, welche zugleich mit ihm entstehen und mit ihm zu Grunde gehen. Mögen immerhin solche Erscheinungen nur noch vereinzelte sein: als Beweise für das Bestehen der bezeichneten Richtung und als Zeugnisse für die Höhe, welche jener grobe Materialismus bereits erreicht hat, wird man sie gelten lassen müssen. Die Erziehung aber, welche dem Fleische nicht wehe thun will und grundsätzlich jede körperliche Strafe verpönt, dient dieser Richtung. Es ist zu beklagen, daß selbst auch solche Erzieher, welche mit diesem alle Sittlichkeit untergrabenden und allen Glauben vernichtenden Materialismus keine Gemeinschaft haben wollen, sich haben blenden lassen durch den von jener Seite her aufgestellten, sehr schön klingenden Grundsatz: „Alles durch die Liebe!“ So wahr dieser Grundsatz ist, so bald man unter dieser Liebe die rechte Liebe versteht, so verkehrt und verderblich ist er, wenn das Wesen derselben nur in einer natürlichen, rein sinnlichen Zuneigung gesucht wird. Diese Liebe kann freilich dem Fleische nicht wehe thun, denn das Fleisch ist ja der Gegenstand, auf den sie sich bezieht, für den sie sorgt, den sie pflegt und über den sie mit aller Mänglichkeit wacht. Daß der Leib gedeihe und demselben kein Schaden geschehe, dieß macht diese Liebe sich zur Hauptaufgabe. Anders verhält es sich mit der Liebe, die ihre Wurzel im Christenthume hat und von dem Geiste desselben genährt, geläutert und geheiligt wird. Das Christenthum will vermöge seiner göttlichen Kraft bei den Menschen eine Erneuerung des ganzen Wesens bewirken, will aus natürlichen neue Menschen machen, „die in Gerechtigkeit und Reinigkeit vor Gott ewiglich leben“. Diese Umwandlung aber fordert im Gegensatze zu der oben bezeichneten Richtung, das Fleisch zu kreuzigen sammt den Lüsten und Begierden. Und darauf eben wirkt die christliche Erziehung hin, wenn sie verlangt, daß das Kind im Gehorsame seinen Willen unterordne dem Willen Gottes, und sie scheut sich darum auch nicht, dem Fleische wehe zu thun und den Stoch und die Ruthe, wenn es sein muß, zum Kreuze für das Fleisch zu machen.

„Die christliche Erziehung hat ihr Vorbild in dem Wege, den Gott, der große Erzieher, die Menschen geführt hat, und den er jeden einzelnen Menschen noch führt. Bei ihm geht der Weg durch das Gesetz zum Evangelium, durch den Gehorsam zur Freiheit der Kinder Gottes. Nur wer durch seine Erziehung gewöhnt worden ist, den eigenen Willen einem höhern Willen zu unterwerfen, wird dahin kommen. Gottes Willen zum eigenen Willen zu machen, zu dessen Erfüllung er dann nicht mehr von den Geboten Gottes in der Gestalt von Forderungen, sondern von dem in seinem Herzen lebendig gewordenen Glauben, nicht mehr von der Furcht, sondern ergriffen von der unendlichen Liebe Gottes getrieben wird.“

„Wir könnten hier unsere allgemeinen Andeutungen über die erziehbliche Thätigkeit der Schule abbrechen, wenn nicht die Frage, auf welchen Erfolg sie dabei zu rechnen habe, gar zu nahe läge. Die Antwort auf diese Frage kann allerdings nicht maßgebend dafür werden, ob die Schule sich mit der Erziehung überhaupt zu befassen habe oder nicht. Die Schule hat zu thun, was ihre Pflicht ist, ohne nach dem Erfolge vorher zu fragen. Ihre Pflicht aber ist, was ihr ihre Aufgabe vorschreibt. Es ist aber die Beantwortung der Frage in der Hinsicht nicht ohne Bedeutung für die Schule, als von anderer Seite das Urtheil über ihre Wirksamkeit sich eben auf das gründet, was sie durch diese erzielt. Um daher jeder ungerechten Anschuldigung zu begegnen, ist eine Verständigung über die berührte Frage durchaus nothwendig.“

„Die Schule allein verantwortlich machen wollen für die Erziehung, kann man halb nicht, weil der Schule und dem Hause die Aufgabe, zu erziehen, gemeinschaftlich zufällt. Es ist aber dabei weiter zu bedenken, daß der Einfluß des Hauses bei der Erziehung bedeutend schwerer in die Waagschale fällt als der der Schule. Wenn die aber der Schule zugeführt werden, hat die Erziehung längst schon begonnen, und gehören auch von da an die Kinder nur die kürzere Zeit der Schule an. Abgesehen von der ungleichen Vertheilung der Zeit bei der Erziehung ist der Einfluß der Eltern und des im Hause herrschenden Geistes an sich schon ein entschieden größerer als der des Lehrers und des Lebens in der Schule. Wenn demnach der Erfolg sicher dem Einflusse des Hauses hauptsächlich abhängig ist, so ist für denselben doch leicht auch nothwendig, daß Schule und Haus sich bei der Erziehung in voller Verein Stimmung befinden.

„Nun begegnet es aber leider der Schule sehr oft, daß sie bei dem Widerspruche, sie findet, nicht mit dem Willen des Schülers allein, sondern zugleich auch mit dem Willen des Vaters oder der Mutter es zu thun hat. Nicht nur, daß der Eigenwille des Kindes von den Eltern zum Widerstande angestachelt und angereizt wird, sondern es ilt das Kind sogar Vollmacht und Befehl dazu, den Forderungen des Lehrers im Namen der Eltern sich zu widersetzen. Man würde eine solche Versündigung an der Ehre des eigenen Kindes kaum für möglich halten, wenn sie nicht jede Schule in ihr als einem Falle aufzuweisen hätte. Daß bei solchen Kindern die Schule bei aller Treue und Gewissenhaftigkeit in erziehllicher Hinsicht nichts ausrichtet, leuchtet ein, ist nicht ihre Schuld. Aber auch an den Seelen der Kinder geht meist ihr Wirken rasch vorüber, bei denen die häusliche Erziehung überhaupt mit der Erziehung, wie ihrer Aufgabe nach für die Schule bezeichnet worden ist, im Widerspruche steht. Dieser Widerspruch zu dem, was die Erziehung soll, findet sich aber in den Häusern, welchen die göttliche Ordnung in den geraden Gegensatz umgekehrt ist, so daß die Kinder befehlen und die Eltern gehorchen. Daß es aber an solchen Häusern nicht fehlt, daß nicht in Abrede stellen, wer nicht übersehen, wie respect- und rücksichtslos Kinder ihre Eltern behandeln, mit welchem wegwerfenden Tone sie den Befehlen derselben zugehören und mit welcher tropigen Haltung sie ihren eigenen Willen geltend machen. Es wäre eine Ungerechtigkeit, den Kindern darüber Vorwürfe zu machen. Hofflosigkeit ist nur da, wo die Zucht von Seiten der Eltern fehlt.

„Ob nun aber in dem einen Hause das Kind seinen Willen in stürmischen Forderungen, in dem andern in schmeichelnder Bitte durchsetzt, ist zuletzt einerlei und steht sich in der Folge für dasselbe ganz gleich“. Die Eltern mögen sich ja nicht bilden, schon viel erreicht zu haben, wenn sie das Kind zu bestimmen vermochten, bitten, anstatt tropig zu fordern. So weit fügt sich schon der natürliche Mensch, daß es ihm große Ueberwindung kostet, wenn er nur weiß, daß er dadurch das erreicht, was er eben erreichen will. Der einzige Gewinn davon ist, daß das Kind dabei gendthigt worden ist, seinen Willen auf eine anständigere Weise geltend zu machen. Der Wille selbst hat dadurch eine Aenderung in seinem Wesen und in der Richtung nicht erfahren. Freilich wollen viele Eltern bei Erziehung ihrer Kinder weiter nichts, als daß der natürliche Mensch zu seiner bessern Empfehlung sich an gewöhne, seinen Willen in gefälligen Formen zu äußern. Daß aber diese gestützte und polirte Oberfläche der erziehlichen Einwirkung der Schule nicht selten einen

* Ein kleiner Knabe sagte neulich: „Vater, manchmal, wenn man an etwas nicht kriegt, so kriegt man doch nichts!“ L.

viel größern Widerstand entgegen setzt als die rauhe Außenseite eines in der Erziehung vernachlässigten Kindes, ist Thatsache.

„Wenn es demnach in manchen Häusern mit der Erziehung nicht so steht, wie es um des Seelenheiles der Kinder willen stehen sollte, so hat das, wie schon gesagt, seinen Grund in der materiellen Richtung unserer Zeit. Es gibt Eltern, die kaum daran denken, daß sie ihren Kindern mehr als leibliche Ernährer und Versorger sein sollen. Die Sorge für das leibliche Wohl des Kindes und für „sein gutes Fortkommen in der Welt“ ist vielfach zur Haupt Sorge und darum maßgebend und bestimmend für die Erziehung geworden. Was in diese Richtung nicht einschlägt, wird bei der Erziehung als ein fremdartiges, für den beabsichtigten Zweck störendes Element gehalten und darum wird ihm entgegengewirkt. Selbst das lebhaftere Interesse für eine höhere geistige Ausbildung entspringt oft nur aus jener Sorge. Wer heutzutage „mit fort kommen will“, muß einen gewissen geistigen Fonds haben. Darum verlangt man gute Schulen und hält darauf, daß das Kind in der Schule „etwas tüchtiges“ lerne. Man würde sich freilich gegen die Sorge um das leibliche Wohl des Kindes und für das Fortkommen desselben in der Welt nichts sagen lassen, wenn diese für eine Folge davon zu halten wäre, daß die Eltern, von dem Bewußtsein ihrer Aufgabe und ihrer Verantwortlichkeit ergriffen, sich verpflichtet fühlten, auch hierin die Stellvertretung Gottes an den Kindern gewissenhaft zu erfüllen. Aber so ist es oft nicht. Jenes Sorgen ist von diesem Bewußtsein nicht selten ganz unabhängig. Ja gerade unter diesen Sorgen und dem daraus entspringenden Streben ist das Bewußtsein über ihren eigentlichen Beruf und ihre hohe Aufgabe vielen Eltern ganz abhanden gekommen. Es versteht sich aber von selbst, daß die Erziehung ihr Ziel nicht erreichen kann, wenn sich die Erzieher desselben nicht bewußt sind.

„Zu der Erkenntniß, daß die Erziehung an einem Fehler leide, hätte schon die bei unserer Jugend sich immer weiter verbreitende und sich immer mehr steigende Sucht nach eitlem Puse, nach sinnlichem Genuße und Vergnügen führen sollen. Auch weist die Natur dieser Erscheinung unzweideutig darauf hin, worin der Fehler besteht. In den oft gehörten Klagen, „wohin das noch führen“, „was daraus noch werden sollte“, gibt sich zwar eine Ahnung von der Gefahr, die aber nicht erst im Anzuge, sondern die schon da ist, zu erkennen, aber durch sie wird das Uebel selbst nicht gehoben. Nur wenn die Ursache beseitigt wird, fällt auch die Folge weg. Auf diese aber ist in dem Vorstehenden hingewiesen worden. So lange der natürliche Mensch mit seinen Lüsten von Jugend auf durch die Erziehung gehegt und gepflegt und dem Kinde sein Wille gelassen wird, so lange haben wir von der Erziehung andere Früchte nicht zu erwarten. „Wer auf das Fleisch sät, wird von dem Fleische das Verderben ernten.“

„Darauf kommt es an, wenn die Erziehung ihr Ziel erreichen soll, daß Eltern und Lehrer gemeinschaftlich im Bewußtsein ihrer Aufgabe und Stellung und ergriffen von der hohen Wichtigkeit ihres Berufes und ihrer Verantwortung mit heiligem Ernst dahin wirken, daß der Wille Gottes geschehe im Hause und in der Schule und zu dem Zwecke die Kinder erzogen werden in der Zucht und Vermahnung zum Herrn.“

Breslau. Die Juden in den öffentlichen Schulen. 14. Mai. In Folge der Vermehrung der Judenschaft am hiesigen Orte wurde im Jahr 1791 die königliche Wilhelmsschule gegründet, in welcher Knaben für die obern oder mittleren Classen der Gymnasien vorbereitet wurden oder überhaupt die für den zu wählenden Stand erforderliche Verußsbildung empfangen. Mit den im Laufe der folgenden Jahr-

* Ueber das Reptere später mehr.

ehende vermehrten Ansprüchen an dergleichen Bildungsanstalten hielt jedoch die ursprüngliche Ausstattung und der seitens der jüdischen Gemeinde gewährte Zuschuß nicht gleichen Schritt; die Schülerzahl verminderte sich und wendete sich, in demselben Maße wie die Anhänglichkeit an das Bekenntniß der Väter wich, den christlichen Anstalten zu. Ein Versuch, dem Magistrat das Patronat und damit die Kosten der Schule aufzubürden, mißlang, und so ließ man im Jahre 1848 die Schule gänzlich eingehen; das Grundcapital wurde für Freistellen auf den christlichen Schulanstalten bestimmt. — Inzwischen sind durch das großartige Fränkel'sche Vermächtniß allmählig immer neue Wohlthätigkeitsinstitute ins Leben getreten, welche hauptsächlich der jüdischen Gemeinde zugute kommen — zuletzt das Rabbinerseminar, mit dem späterhin auch ein Lehrerseminar verbunden werden soll. Die Testamentscuratoren haben nunmehr mit Recht ihr Augenmerk auf eine Vorbildungsanstalt gerichtet und sind mit dem Vorstande der jüdischen Gemeinde wegen Wiederherstellung der Wilhelmsschule in Verhandlung getreten; derselbe hat jedoch den Vorschlag, ohne Zweifel in ledigli cher Berücksichtigung des Kostenpunctes, pure abgelehnt, indem er in seiner Mehrheit mit dem gegenwärtigen Zustande, wo die jüdische Jugend gegen bloße Schulgelbzahlung in den christlichen Stiftungen participirt, sich völlig befriedigt fühlt.

Was die Fränkel'schen Curatoren jetzt weiter unternehmen, muß erwartet werden; die Gewißheit aber ist, anzunehmen, daß die angeführte Sachlage schwerlich noch von elbjährigem Bestande sein wird. Die Zahl der jüdischen Schüler, namentlich in den unteren und mittlern Classen unserer Gymnasien, steht mit der Zahl der jüdischen Einwohnerchaft in gar keinem Verhältniß und steigt in der am meisten von ihnen benutzten Anstalt bis auf zwei Fünftheile der Gesamtschülerzahl. Wollen wir nun auch die Klage, daß in einzelnen Fällen Juden an den von Christen für Christenkinder gegründeten besondern Beneficien Theil nehmen, als mehr oder weniger unbegründet und unerheblich betrachten, überhaupt die aus solcher Lage der Dinge für Christen und Juden entstehenden materiellen Nachtheile, resp. Vortheile ganz unberücksichtigt lassen, so ist doch klar, daß, wenn es darauf ankommt, unsere nominell christlichen Schulen wieder in wahrhaft christliche umzuwandeln, dieses Vorhaben da völlig unführbar ist, wo ein Drittel der Schüler einem Bekenntniß angehört, das berechtigt sich gegen das Christenthum indifferent oder feindselig zu verhalten, und selbst möge seiner nationalen Eigenthümlichkeit einer ernsten deutsch-christlichen Zucht verstrebt.

Wir sind sicher, daß selbst die wahren Juden mit dieser unserer Anschauung einstimmen, nicht weniger ein beträchtlicher Theil christlicher Eltern; bei den letzteren wird sich mit der fortwirkenden Zeitströmung die gleiche Erkenntniß immer mehr Bahn brechen. Gewiß würde es eine Härte sein, den Juden die christlichen Bildungsanstalten schlechthin zu verschließen. Es sind der Studirenden unter ihnen verhältnißmäßig äußerst wenige, in den obern Classen würden diese keinen sonderlichen Nutzen bringen; der Zudrang zu den untern und mittlern aber bedarf dringend einer Einschränkung. Und solche Mittelschulen zu errichten, die das reale Bedürfniß der Juden nicht noch besser befriedigten als die christlichen Gymnasien, fehlt es der jüdischen Gemeinde weder an Mitteln noch an Kräften. Eine vorläufige Hinweisung auf diese Verpflichtung würde es schon sein, wenn das Schulgeld für Juden auf die gleiche Höhe wie für Auswärtige normirt würde; denn daß die Juden auf die Mitbenutzung christlicher Stiftungen der Stadtgemeinde ein größeres Recht besäßen, wird schwerlich in Anspruch genommen werden können. (N. P. 3.)

Bunzlau, 17. März. (Das einhundertjährige Jubelfest des Waisen-

hauses zu Bunzlau am 14. März 1854). Der 13. März führte eine große Anzahl von Festgenossen aus allen Ständen in unsere Stadt und in die Räume des Waisenhauses, die äußerlich und innerlich zu dem Jubeltage stattlich gerüstet waren. Da entsann sich mancher Besuchende der Zeiten, wo er vor zwanzig, dreißig, ja vor mehr als fünfzig Jahren in diesen Räumen weilte, und suchte in Pietät die stillen Zimmer wieder auf, die ihn damals umschlossen. Großeltern und Eltern der jetzigen Zöglinge, viele Lehrer und Geistliche, die hier ihre Grundbildung erhalten, und mehrere, welche hier im Waisenhaus erzogen wurden, zogen nachdenklich und erfreut durch die restaurirten Räume. Der Fall, daß ein noch rüstiger Greis, der bei Durchwanderung der Wohnzimmer mit besonderem Wohlgefallen in dem Zimmer still sich umschaute, wo er vor langen Jahren als Knabe gesessen und studirt, daran erinnerte, daß schon sein Großvater und sein Vater in dem Waisenhaus erzogen seien und auch er seine Rastkommen demselben anvertraut hatte, steht nicht vereinzelt da. Alle fanden das Ganze wesentlich zum Vortheil für die Gesamtzwecke des Hauses umgestaltet. Am Abend dieses Tages fand eine erste Begrüßung der fremden Gäste durch den Waisenhaus- und Seminardirector Stolzenburg statt. Unter diese erfreuten Gäste mischten sich mit bekannter Leutseligkeit der Herr Oberpräsident von Schlessien, Freiherr von Schleinitz, der Herr geheime Ministerialrath Stiehl, Herr Consistorialrath Wachler, Herr Consistorialrath Siegert, Herr Landrath von Reichenbach und mehrere andere hervorragende Personen. Wie die Herren Seminardirectoren Bod aus Münsterberg und Junglaß aus Steinau a. d. O., so waren auch mehrere Geistliche aus größerer Ferne, ja einige besonders am Hause hangende frühere Zöglinge desselben von den fernen Grenzen Oberschlesiens und der Grafschaft Glatz, herbeigeeilt. — Abends 8 Uhr flammten auf dem Anstaltshofe die vier großen Feuerbecken auf, welche nur bei den festlichsten Gelegenheiten den Anstaltshof erleuchten. Die Zöglinge und eine große Menschenmenge scharten sich um dieselben und stimmten unter Posaunenbegleitung den Choral an: Lobe den Herrn, den mächtigen König der Ehren. Raum war derselbe beendet, so erklang von der Stadt her die Zapfenstreichmusik des hiesigen Bürgerjägerscorps, in dessen Begleitung der Magistrat und die Stadtverordnetenversammlung durch eine feierliche Deputation, den Herrn Bürgermeister Flügel an der Spitze, dem Waisenhaus den ersten officiellen Jubelglückwunsch darbrachte. Bald darauf fand auf dem Betsaal unter zahlreicher Theilnahme von Gästen die Abendandacht statt, welche mit fühlbarer Bewegung seines Herzens der Oberlehrer Herkt hielt, der dem Waisenhaus als Zögling und Lehrer seit 39 Jahren dauernd angehört.

Am Morgen des Jubeltags sang die ganze Anstalt vor dem Pensionärshause unter Posaunenbegleitung das Lied: Nun danket alle Gott. Der liturgischen Morgenandacht gehalten vom Oberlehrer Kuhnt auf Grund des 60. Cap. des Jesajas, wobei derselbe in einem die hohe Bedeutung des Tages umfassenden Gebete die prüfungs- und segensreiche Vergangenheit des Waisenhauses unter lautem Lob und Dank gegen Gott überblickte, wohnten außer den hohen Vorgesetzten der Anstalt und sehr zahlreichen Festgästen noch bei: die Deputation der hiesigen städtischen Behörden, so wie die der Geistlichkeit der ersten Bunzlauer Diocese, an deren Spitze der Herr Superintendent Weidner in einer den reichsten Segen wünschenden Ansprache dem Jubelgruß der Diocesanen und seinem eigenen als Seelsorger der Anstalt einen festlichen Ausdruck gab.

Gleich darauf ordnete sich der lange, zahlreiche Festzug von mehreren hundert Theilnehmern, an der Spitze die hohen Behörden, die Geistlichkeit beider Bunzlauer Diocesen, der Vertreter der katholischen Geistlichkeit des hiesigen Sprengels und die Dirigenten aller selbstständigen hiesigen Verwaltungszweige. Ritten im Zuge gingen

die Frauen und Jungfrauen des Hauses, denen dann die Anstalt folgte. Unter feierlichem Glockengeläut bewegte sich der Zug in die evangelische Stadtkirche, deren Räume sich alsbald mit einer überaus zahlreichen Festgemeinde füllten. Nach dem Liede: „Allein Gott in der Höh' sei Ehr“, hielt der Herr Superintendent Meisner die Festliturgie ergreifend, mit beredtem Munde und aus vollem Herzen, und nach dem Liede: „Lobe den Herrn, den mächtigen König der Ehren“ bestieg der Director Stolzenburg die Kanzel, um in eben so tiefgreifender als würdig einfacher und klarer Predigt darzustellen „das Gnadenwerk des Herrn an unserm Waisenhanse in den ersten hundert Jahren!“

Zum Schluß der kirchlichen Feier trat Consistorialrath Wachler an den Altar, um in einer noch einmal die gesegnete Glaubensthat Zahn's und Woltersdorf's zusammenfassenden, herzdurchdringenden Ansprache dem dreieinigen Gott allein Preis und Ehre zu geben, den gesammten Gliedern des Waisenhanfes aber und der ganzen Festgemeinde den thatkräftigen Dank als Pflicht in die Seele zu prägen für das, was Gott an dem Waisenhanse und durch dasselbe gethan.

An die kirchliche Feier schloß sich nach kurzer Pause der Festactus auf dem Vetsaal. Mehr als 800 Festgenossen waren dazu versammelt, der Saal faßte nicht mehr. Sämmtliche 249 Zöglinge und deren 14 Lehrer waren um das Ratheder im Angesicht der Festgenossen aufgestellt, — ein an sich schon redendes Zeugniß auch des äußern Wachstums und Gedeihens des Waisenhanfes. — Zunächst sprachen sämmtliche Waisenknaben ein Festgedicht des Oberlehrers Prange, das den Ursprung des Waisenhanfes aus dem felsenfesten Gottvertrauen Zahn's und Woltersdorf's, so wie seinen Fortgang unter der schirmenden Obhut und Gnade der hochherzigen Könige unsers heuern Vaterlandes feiert. Darauf folgte eine kräftige, sehr kunstreich componirte Festmotette vom Musikdirector Karow: „Lobe den Herrn, meine Seele . . .“ Demnächst rugen die Knaben der ersten Schulanstaltsklasse ein allegorisches Festgedicht des Oberlehrers Dr. Dechant vor, worin die Geschichte des Waisenhanfes als die einer Jubelbraut im goldenen Kranze verherrlicht werden. Es schloß sich die überaus liebliche, sehr innvoll componirte zweite Motette an: „Wenn des Königs Angesicht freundlich ist, als ist Leben, und Seine Gnade ist wie ein Abendregen.“ Endlich sprachen die dießjährigen Seminarabiturienten ein Festgedicht vom Oberlehrer Dr. Karow, das den beln Pestalozzi und diejenigen seiner Schüler feierte, welche am Bunzlauer Waisenhanse lange Jahre gearbeitet haben: Hoffmann, Penning, Dreißt, Kawerau, Krüger, ehme. Die herrliche Motette: Domine salvum fac regem vom Musikdirector Karow schloß diesen Theil des Actus.

Runmehr trat vor allen der Herr geheime Rath Stiehl als Bevollmächtigter des ern Ministers von Raumer auf, welchen die ernsten Staatsgeschäfte an der persönlichen Theilnahme am Fest hinderten. Nach dem Ausdruck der die hiesigen Anstalten ehrenden Glückwünsche Sr. Excellenz verkündigte der Herr geheime Rath Stiehl als Grund höhern Auftrages zwei Allerhöchste Cabinetsordres Sr. Maj. des Königs. Nach der einen haben Se. Majestät aus landesväterlicher Huld und Gnade und zum erweise der Allerhöchsten Theilnahme an dem Jubelfest des für die Provinz Schlesien segensvollen Waisenhanfes demselben aus Allerhöchsthier Privatcassaville die Summe von 10,000 Thlr. zur Stiftung von acht neuen Waisenknabenstellen zu schenken geruht. Bei der Verkündigung dieser ungeahnten hochherzigen königl. Gnabengabe zum Festgebäude durchzog die ganze Festversammlung die dankbarste Rührung, und über manche Wange floss die Thräne eines doppelten Jubeldankes. Herr geheime Rath Stiehl üpfte an diese Verkündigung eine Reihe Schriftworte aus dem Worte Gottes, die

am Festmorgen an seiner Seele vorübergezogen seien. Sie konnten nicht anders, als inmitten der hohen Feststimmung dieselbe nur noch mehr verklären. — Die andere Allerhöchste Cabinetsordre enthielt die Verleihung des rothen Adlerordens vierter Classe an den Director Stolzenburg zum Zeichen der königlichen Anerkennung der Verdienste desselben um die hiesigen königlichen Anstalten. Der Herr Oberpräsident Freiherr v. Schleinig wollte sich's nicht versagen, mit eigener Hand diese königliche Auszeichnung mit den ehrenlichsten Worten dem Director anzuhängen, und er nahm dabei zugleich Gelegenheit, in bewegten, warmen und eindrucklichen Worten auch seine freudigste Theilnahme an dem Waisenhanse und seinem gesegneten Wirken glückwünschend auszudrücken und die Festversammlung in seiner Ansprache an den Director daran zu erinnern, daß er, obwohl ein unter den schweren Sorgen und Lasten eines umfassenden Berufs nun ergrauender Mann, in dankbarster Anhänglichkeit seine Liebe zu dem Züllicher Waisenhanse bewahre, wo er seine Jugenderziehung empfangen, an das er lieber noch als an seine Universitätsjahre zurückdenke und das seine Gründung auch einem armen Manne, dem Nadermeister Steinbart, verdanke, der einen ihm geschenkten Ducaten als erste Gabe zu einem Waisenhausbau benutzt habe. Er legte dann den Zöglingen mit erhobener Stimme die große Wichtigkeit des hohen Festes, das sie erlebten, ans Herz, mahnte sie an den einzig würdigen Dank durch Treue gegen Gott, gegen den König und das Vaterland, und forderte dann die ganze Festversammlung auf, für den hochherzigen neuen Beweis der königlichen Gnade für Bunzlau und ganz Schlesien Sr. Majestät dem Könige, Ihrer Majestät der Königin und dem ganzen königlichen Hause ein dreimaliges Lebehoch zu bringen. Die ganze Versammlung erhob sich zu diesem donnernden Lebehoch.

Hierauf überbrachte der Consistorialrath Wachler die Jubelgrüße des königlichen Consistoriums und Provinzialschulcollegiums, so wie in Vertretung des erkrankten Herrn Consistorialrath Menzel der königlichen Regierung zu Breslau, — lauter weiserweise vom Hauche des göttlichen Wortes durchwehte Kundgebungen der Anerkennung und der Segenswünsche dieser hohen Behörden. Daran anknüpfend sprach Herr Consistorialrath Stiebert in seiner milden, herzgewinnenden Weise die Glückwünsche der königlichen Regierung zu Liegnitz aus, und nun reihten sich in theils kürzern, theils längern begrüßenden Anreden die Beglückwünschungen der zweiten Bunzlauer Diocese durch Herrn Superintendenten Ritschle in Tschirna, der Gnadenberger Brüdergemeinde durch deren Prediger, Herrn Professor Reichel, der Seminare zu Münsterberg und Steinau durch deren Directoren Bod und Junglaaß, der Gnadenberger Schulanstalten durch deren Vorsteher, Herrn Inspector Reichel, und der königlichen Ritterakademie zu Liegnitz durch deren Beauftragten, Herrn Civilgouverneur Dr. Zehme, einen Sohn und Schüler des Hauses, an. Letzterer schloß an seine Worte noch die festliche Ueberraschung an, daß so eben sein Vater, der frühere Inspector des hiesigen Waisenhauses, Herr A. Zehme, ein Geschenk von 100 Thlr. als Beitrag zur Gründung einer Waisenknabenstube für einen Maurersohn bestimmt habe. Hierauf überreichte der Herr Kreisrichter Schüler hieselbst, ein pietätvoller Schüler des Waisenhauses, als Vertreter eines Comités hiesiger älterer Zöglinge des Waisenhauses die von demselben zu gleichem Zwecke angesammelten Gaben, im Betrag von circa 100 Thlr., mit der Hinzufügung, daß das Comité noch ferner zu sammeln gedenke. Nach so großen, reichen und mannigfaltigen Gaben und Festkundgebungen der mannigfaltigsten Art dankte zuletzt der Director Stolzenburg freudig bewegten Herzens den Vertretern der hohen Behörden, so wie allen, welche irgendwie an der Jubelfeier des Hauses in Liebe sich theilhaftig hatten. Er wies dabei namentlich noch hin auf das schöne, von dem Herrn Grafen v. Schlieffen er-

Großkronschka zum Schmuck des Vetsaals geschenkte gusseiserne Crucifix, auf die von den Frauen und Jungfrauen des Hauses zu gleichem Schmuck in gestickten Tableaux geschenkten Wablsprüche des Hauses aus dem Munde seiner ersten Stifter, auf die sammtne Festbekleidung des Rathbeders mit der eingestickten Tageslesung: „Er heißet Wunderbar“ von der Gnadenberger Brüdergemeinde, auf die neusilbernen Leuchter und die Königsbilder, welche die gegenwärtigen Zöglinge der Anstalt dargebracht, und auf die Königsbüsten, welche Herr Consistorialrath Wachler, auf das Bildniß des edeln Baron v. Richtofen, welches mehrere Glieder seiner Familie, auf das Bildniß von Vesalozzi, das Frau Oberlehrer Berger zum Jubelfest verehrt hatten. Ferner verlas er von den eingegangenen schriftlichen Begrüßungen die der Frankle'schen Stiftungen zu Halle, die der hiesigen städtischen Behörden, so wie die des ehrwürdigen Seminarveteranen Director Henning in Köslin und des Jubelgreises Director Dr. Anton in Götting und der Schule zu Goldberg. Besonders dankte er noch für das köstliche Geschenk von 76 Prachtbibeln, welche die Londoner Bibelgesellschaft sämmtlichen Seminariisten und dem Seminarhülfslehrer als Jubelgabe bestimmt hatte, und die sofort denselben überreicht wurden. Ein allgemeines Lob- und Danklied schloß den Festact. — Ein Festmahl für die Zöglinge und ein anderes für die Lehrer und Festgäste in drei Localen — eins faßte sie nicht alle — erquidte nach so reichem geistigen, erhebenden Genuß auch leiblich. Dem begeisterten Toast auf Se. Majestät den König, auf Ihre Majestät die Königin und auf das ganze königliche Haus, vom Herrn geheime Rath Etiehl ausgebracht, folgten Erinnerungen an alte Zeiten, an würdige frühere Vorsteher und Lehrer des Hauses. Eine Sammlung für eine zu gründende Waisenknabenstille ergab 74 Thlr., späterhin sind noch über 25 Thlr. geschenkt worden, so daß, wenn noch anderweitige Liebesgaben zufließen — und ein Waisenhaus kann ja nie reich werden! — die Fundation einer solchen Stelle möglich werden dürfte. — Den Schluß des ganzen herrlichen Festes bildete eine liturgische Abendandacht im Vetsaal, ernst und erhebend vom Waisenhauslehrer Klein gehalten, und dann die allgemeine Illumination der Anstalt und der Stadt, welche letztere sich höchst dankenswerth am Feste auf mannigfache Weise betheiligte, und namentlich auch sehr vielen Festgästen, die in den Gasthäusern kein Unterkommen mehr zu finden vermochten, freudig gastliche Aufnahme gewährte. Im Waisenhause erglänzten die Transparente: Soli Deo gloria! Deo et proximo! Dem Vater der Waisen! 1754. Gottfried Zahn! Woltersdorf! Heil unserm guten Könige Friedrich Wilhelm! Er heißet Wunderbar! Heil Friedrich Wilhelm, dem Pfleger der Schulen!

Der Herr hat Großes am Waisenhause gethan, deß ist es fröhlich gewesen! Aller Herzen schlagen in dem Einen Gebete zusammen, daß unter Gottes und unserer frommen Könige gnädigem Schirm und Schutze dasselbe noch lange für Schlesten und unsern theures Vaterland eine Segensstätte bleiben möge! (N. P. Z.)

Sachsen-Meinungen. Saalfeld. Realschule. Die Leitung der Anstalt ist aus Herrn Dr. Weidemann's Händen, der als Rath ins Ministerium berufen ist, an Herrn Rector Richter übergegangen. Abhandlung von Dr. Reimann: über die physische Beschaffenheit der Sonne.

Hessen-Darmstadt. Ueber das Turnwesen in Darmstadt bringt die Adalasia folgenden Artikel: Darmstadt, 27. Januar. Anfangs der vierziger Jahre hatte sich hier die Turnkunst zu einer größern Bedeutung als früher aufgeschwungen. Das Verlangen Aelterer, in der heranwachsenden Jugend der Folgezeit an Geist und Leib sundere Männer, als sie es selbst waren, zu schenken, führte Knaben und Jünglinge aller Stände täglich zum Turnplatz. Dort warteten ihrer Anstrengungen aller Art,

mochten sie nun in Uebungen an Red, Barren, Leiter, Streckschaukel und Gerüst oder in Dauerläufen, Ringkämpfen u. s. w. bestehen. Der Turnlehrer wie die Schüler selbst zeigten Lust und Freude an der Sache, einer beeiferte sich, den andern in seinen Leistungen zu übertreffen; das Heruntummeln machte den Körper stark und weckte den Geist, so daß bald alle, die an den Uebungen Theil nahmen, die Wohlthätigkeit derselben einsahen und mit doppeltem Vergnügen zu den Turngeräthen eilten. — Unter dessen bildete sich durch Herrn Spieß, damals noch in der Schweiz, ein neues Turnsystem aus, das dem bestehenden den Untergang zu drohen schien. Außerdem kam das Jahr 1848, und da die damaligen Turnvereine zum großen Theile demokratisch gesinnt waren, so verödete nach und nach, da viele nicht mehr erschienen, der Turnplatz. Die neuen Regeln, nach welchen Herr Spieß turnte, machten Aufsehen, und er selbst wurde im Jahr 1848 als Turnlehrer nach Darmstadt berufen, wo er noch diese Stelle mit großem Eifer versieht. Treten wir in die Turnhalle, welche die Stadt auf Antrieb des Herrn Spieß baute, so finden wir uns in einem langen Saal, der durch eine, jedoch entfernbare Wand in zwei gleiche Theile getheilt ist. Längs den Fenstern steht Red, Barren, Schwingel, waagrechte Leiter und ein Hängelgerüst, das in Ermanglung eines besseren auch zum Klettern benutzt wird. An der Decke hängt eine zweite Leiter und ein sogenannter „Kreidschwingel“.

Das Gymnasium, außer der ersten Classe, die Realschule (die Gewerkschule ist ebenfalls vom Turnunterrichte frei), die Stadtschulen für Knaben und Mädchen und außerdem einige Privatinstitute nehmen am Unterrichte Theil, und zwar so, daß jede Classe (wenigstens beim Gymnasium und der Realschule) für sich zwei Stunden in der Woche turnt. Die Spieß'sche Turnart besteht hauptsächlich darin, daß die sogenannten Ordnungsübungen (Marschiren, Wendungen, Drehungen, Umsetzungen ganzer Reihen u. s. w.) ungewöhnlich hervorgehoben und die Uebungen an den Geräthen ganz vernachlässigt werden. Was Wunder, wenn die Jungen, die lieber an den Geräthen turnen als Tänze aufführen, sich vor einer solchen Turnerei fürchten und nur ungern den Unterricht besuchen! — Während des Sommers geht es noch gut. Wenn die Ordnungsübungen, die gewöhnlich die Hälfte der Stunde wegnehmen, beendet sind, geht es in den Hof, wo mit dem Ger geworfen, über den Graben gesprungen oder gespielt wird. Im Winter aber geht es ganz anders. Die Ordnungsübungen, zu denen sich noch ein sogenannter „Reigen“ gesellt hat, nehmen fast die ganze Stunde weg; die Barren, Redde und die waagrechte Leiter scheinen wie immer nur zur Verzierung da zu sein: denn an den beiden ersteren wird des Jahrs vielleicht zwei bis drei Mal geturnt, an letztern gar nicht. Ob überhaupt eine Streckschaukel, ein Klettertau und eine Streckleiter da ist, wissen wir nicht; jedenfalls wurde noch nie an ihnen geturnt. Dagegen wird der Reigen getanzt; ja man sollte glauben, es werde hier Tanzunterricht erteilt, wenn Herr Spieß mit der Geige die Sprünge und Schiffe seiner Schüler (worunter die ältesten sechs- bis siebenzehnjährige) begleitet. So verstreichen drei viertel Stunden. Dann wird der Schwingel aus der Ecke geholt und gesprungen bis zum Schluß der Stunde. Gesungen werden drei bis vier Lieder. — So haben Sie das Bild einer Turnstunde.

Mag man auch der früheren Turnart den Vorwurf, die Rohheit gefördert zu haben, machen, gewiß ist, daß die Extreme der einen Seite durch das zu große Streben nach Gewandtheit und Geschmeidigkeit nicht wieder gut gemacht werden. Das Turnen, anstatt am Herzen der Natur aufzuwachsen und zu gedeihen, ist zu Treibhauspflanze geworden: die als Vorbereitung für das eigentliche Turnen vermittelnden Ordnungsübungen werden zur Hauptsache gestempelt, während man auf der

Uebrige nur verächtlich herabsieht. Wir wollen hoffen, daß die vielen Turnlehrer, die das System des Herrn Spieß kennen zu lernen hier waren, das Gute und Schlimme desselben wahrnehmen und zu seiner Verbesserung nach Kräften beitragen, so daß auch noch die letzte Spur des theatralischen Wesens, das dem System des Herrn Spieß anklebt, sich bald verliert und folgeweise die eben in den Hintergrund gedrängten Uebungen an den Geräthen wieder zu ihrer wohlverdienten Ehre gelangen.

Freie Städte. Frankfurt a. M. Musterschule. Director Kühner. Die dießjährige Abhandlung des Directors soll den Frankfurter Lehrherren und Vätern etwas das Gewissen rühren. Er bespricht den „Grenzstreit zwischen Schulzeit und Lehrzeit“. Wir wünschen von Herzen gute Früchte. — Die Schülergeetze und Disziplinarordnung, von denen weiterhin gehandelt wird, können wohl kaum eher, was sie leisten sollen, wirklich leisten, als bis die Schule durch die Schulgemeinde gegen das Verlieben der einzelnen Eltern gesichert ist und an den Organen der Schulgemeinde einen Rückhalt hat gegen die Subjectivität und falsche Meinung über das unbedingte Dispositionsrecht der Eltern über die Kinder.

Baden. Mannheim. Höhere Bürgerschule. Dir. Schröder. 194 Schüler. 57 in den drei obern, 137 in den drei untern Classen. Durchschnittsalter in der obersten (sechsten) Classe 15 J. 7 M.; also zu viele in den untern, zu wenige in den obern Classen. In den Schülerverzeichnissen finden sich Classe für Classe namhaft gemacht die Schüler, welche Preise empfangen, wie die, welche in einzelnen Fächern einer öffentlichen Belobung sich würdig gemacht haben. — Das mag wohl die Nähe der französischen Grenze verschulden.

Bayern. Die neue Schulordnung theilen wir unter IV im nächsten Hefte unsern Lesern vollständig mit. Wir werden unser Urtheil in der ersten Abtheilung b. Bl. aussprechen. Einstweilen, und ohne dem vorgreifen zu sollen, folgen hier ein paar Bemerkungen von der Hand eines bayerischen Lehrers, die wir nicht glaubten in unserer Briefmappe behalten zu sollen, da wir namentlich die Differenz zwischen den katholischen und protestantischen Anstalten nur wenig werden zur Sprache bringen können.

„Wir Protestanten finden eigentlich in dem neuen Studienplane wenig, was wir wünschten; dagegen mögen die katholischen Anstalten allerdings vieles zu ändern haben, was bei uns größtentheils schon eingeführt und längst im Gebrauche ist. Kein Wunder darum, daß eigentlich katholische Organe, wie die Augsburger Postzeitung, mit dem Plane gar nicht zufrieden sind und meinen, man merke dem Ganzen sehr den protestantischen Ursprung an.

„Wesentlich neu und von Bedeutung ist die Art der Abiturientenprüfungen. Wie sich aber die Sache halten wird, steht noch dahin. Namentlich sieht man nicht ab, wie die Commission in München mit den circa 3000 Arbeiten wird fertig werden können.

„Was wir namentlich gewünscht hätten und was nicht gekommen ist, ist

1. die Aufstellung eines Mannes vom Fach im Unterrichtsministerium;
2. das Wegfallen der Scriptionen pro loco wenigstens im Gymnasium (statt dessen werden mehr verlangt, als wir schon haben);
3. mehr Stunden für naturgeschichtlichen Unterricht (in dieser Beziehung ist außer Physik in den beiden obern Gymnasialclassen gar nichts bewilligt);
4. eine genauere Bestimmung über die isolirten Lateinschulen, deren Schicksal immer precärer wird (das Ministerium möchte sie nämlich am liebsten ganz eingehen

lassen, vielleicht weil es der Ansicht ist, es werde dadurch litterarisches Proletariat gebildet).

„Gerne und freudig begrüßen wir dagegen die größere Autonomie der Schule im Allgemeinen, die vernünftige Notensprache u. dgl.“

Frankreich. Es ist uns freilich fast schon leid, in der Mittheilung der Actenstücke über die napoleonischen Reformen des Unterrichtswesens so ausführlich gewesen zu sein. Denn in der Leitung und Eingliederung in die Staatsmaschinerie scheinen schon wieder dem Unterrichtswesen Neuerungen bevorzustehen, namentlich scheint man den Einfluß der Universität vermindern zu wollen, nicht aber, um den des Klerus zu steigern, sondern um Unterricht und Erziehung noch vollständiger an die Präfecten und den Minister des Innern hinzugeben. Indes wird auch jetzt die innere Natur des Unterrichts ungeändert bleiben, und unsere Mittheilungen werden immer mehr als ein bloß historisches Interesse haben. Das Weitere bieten die folgenden Zeitungsartikel über das neue Unterrichtsgesetz, und was dadurch gewirkt werden soll.

Paris, 18. April. Was man in dem vieljährigen Kampfe zwischen der Universität und dem Klerus Freiheit des Unterrichts nannte, war in der That nichts anderes als das Recht, Schulen für den mittleren Unterricht, ohne „vorläufige Autorisation durch die Regierung“, zu eröffnen. Dieses Recht wurde im Jahr 1850 in dem Gesetze Falloux etablirt, demgemäß es genügt, Franzose und fünfundzwanzig Jahre alt zu sein, das Diplom des bachelier zu besitzen und einen Coursus von fünf Jahren gemacht zu haben, um eine freie Schule zu gründen. Es liegt aber in der Natur der Sache, daß von dem Augenblicke an, wo die freie Concurrenz hergestellt war, der Klerus mit allen seinen Kräften in die Schranken getreten ist, und mit welchem Erfolge es geschah, das geht aus dem Berichte hervor, den Fortoul vor einigen Tagen im „Moniteur“ veröffentlichte: die Totalsumme der Zöglinge des freien Unterrichts beträgt 63,667, welche also vertheilt sind: 256 geistliche Schulen 21,195 Zöglinge, 825 weltliche Schulen 42,462 Zöglinge, d. h. in vier Mal so vielen weltlichen als geistlichen Schulen gibt es in den ersteren doch nur zwei Mal so viele Zöglinge als in letzteren. Dazu kommt noch, daß, wie in dem Berichte constatirt wird, die meisten der weltlichen Schulen nur dem Namen nach Schulen für den mittleren, daß sie in der That nur professionnelle oder Primärschulen sind, in welchen der classische Unterricht sehr unvollständig organisirt ist. Die geistlichen Anstalten zerfallen in verschiedene Kategorien. 67 Episkopalschulen, 149 von Weltgeistlichen, 7 von nicht katholischen Geistlichen, 33 von Congregationen geleitete Schulen und 123 kleine Seminarien. Die Zahl der von Congregationen geleiteten Anstalten beläuft sich auf 33, welche sämmtlich erst seit dem Gesetze Falloux gestiftet worden sind und im Ganzen 5285 Zöglinge besitzen. Die Jesuitenanstalten sind die zahlreichsten. Im Ganzen hat sich die Zahl der Secundärschulen seit dem Jahr 1850 um 164 vermehrt. — Aus der Veröffentlichung des Berichtes und aus den darin enthaltenen Andeutungen des Ministers Fortoul geht deutlich hervor, daß die Regierung auf ihre Absicht, an dem Principe der Unterrichtsfreiheit zu rühren, verzichtet hat. Daß sie diese Absicht hatte, ist eine, wenn auch nicht zur Kunde des Publicums gekommene, Thatfache, denn vor nicht langer Zeit wurde dem Staatsrath ein Gesetzentwurf vorgelegt, in welchem es unter anderm hieß: Niemand kann ohne die vorläufige Autorisation der Regierung eine Schule eröffnen. Kaum aber hatte der Episkopat dieß erfahren, als Protestationen von allen Seiten einliefen, so daß der Staatsrath den Gesetzentwurf verwarf. Nichts desto weniger dauerten die Beforgnisse des Episkopats fort, denn derselbe fürchtete, daß die Regierung den Angriff von neuem

beginnen würde, und die Partisane des Gesetzes Falloux trauten der Aufrichtigkeit der Regierung um so weniger, als ein zweiter Gesetzentwurf, in dem zwar das Princip unangefochten bleibt, aber die Praxis vielfach belästigt wird, auf den Webstuhl gebracht worden ist. Der Bericht hat jene Besorgnisse zerstreut, und hierin besteht seine vorzüglichste Wichtigkeit. Er constatirt nicht bloß die Resultate des Gesetzes Falloux, sondern auch einen Rückzug der Regierung vor dem Episkopate; diesen letztern constatirt er freilich nur für den, welcher weiß, daß die Regierung mit dem Plane umging, das Princip der Unterrichtsfreiheit zu vernichten. Den betreffenden Gesetzentwurf hat der Schreiber dieser Zeilen selber gelesen. Was den zweiten, in diesem Augenblicke noch dem Staatsrathe vorliegenden Entwurf betrifft, so habe ich Ihnen das Wichtigste aus demselben schon vor mehreren Wochen mitgetheilt: es soll nämlich die Zahl der Akademien von 86 auf 16 reducirt werden. Ich bemerke Ihnen, daß der hohe Klerus sehr unzufrieden über diesen Vorschlag und daß der Cardinal-Erzbischof von Reims sogar aus dem höheren Unterrichtsrathe getreten sei, aber in der That handelt es sich hier doch nur von administrativen Dingen; das Princip ist gesichert, und deshalb gereicht der Bericht des Ministers Fortoul den Partisanen der Unterrichtsfreiheit zur größten Genugthuung, obgleich sie demselben keinen Dank dafür wissen, ihm im Grunde auch keinen schuldig sind. — Das Gerücht, der Cultus und der Unterricht sollen von einander getrennt werden, taucht übrigens von neuem auf.

N. P. 3.

Paris, 28. April. Die officielle „Presse“ hat uns den Gesetzentwurf mitgetheilt, dessen Existenz ich Ihnen schon vor längerer Zeit ankündigte. Sie wissen auch, daß dieser Entwurf an die Stelle eines andern, von der Regierung zurückgezogenen, getreten ist, worin das Princip der Unterrichtsfreiheit selber in Frage gestellt wurde, und ich ließ Sie vorhersehen, daß die Regierung darnach trachten werde, in der Praxis für ihren Rückzug in der Principienfrage ihre Revanche zu nehmen. Dazu hat sie sich den Weg in dem neuen Gesetzentwurfe gebahnt, indem sie die Zahl der Akademien von 86 auf 16 zurückführt, eine Maßregel, die keinen andern Zweck hat, als den Einfluß des Episkopats auf die Leitung des mittleren Unterrichts zu vermindern. Der neue Gesetzentwurf, den in allen seinen Details zu prüfen uns zu weit führen würde, ist aber von einer ganz besondern Wichtigkeit deshalb, weil der Primärunterricht unter die Leitung von 86 Departementalconseils gestellt wird, deren Vorsteher die Präfecten sind, eine Einrichtung, wodurch der Einfluß des Unterrichtsministeriums auf den Unterricht der Massen verdrängt und an seine Stelle der des Ministers des Innern als des directen Vorgesetzten der Präfecten gebracht wird. Es hatte in dieser Beziehung den langen Kampf zwischen dem Minister Fortoul und v. Persigny gegeben, aber letzterer trug bei dem Kaiser den Sieg davon, den zu benutzen Persigny ganz der Mann ist. Sie erinnern sich ohne Zweifel noch des Sturmes, welchen im Jahr 1848 der Plan Carnot's, das Volk durch die Elementarschulen zu demokratisiren, in der Tagespresse — damals war sie frei — hervorrief; heute will man durch dasselbe Mittel das Volk imperialisiren, und es versteht sich von selbst, daß die Regierung auf einen Widerstand stoßen wird, weder in der Kammer noch in der Tagespresse. „Univers“, „Débat“, „Union“ und „Gazette de France“ werden sich hüten, darauf hinzuweisen, daß der Zweck und das unvermeidliche Resultat jener Einrichtung sei, das Urtheil einer neuen Generation von der Kindheit an über alle Dinge zu vernichten oder zu verfälschen, was das Kaiserreich nicht dulden kann. Unter der Herrschaft des ersten Napoleon, dessen System Stück vor Stück wieder aufgenommen wird, ging man übrigens in derselben Weise zu Werke. Für die damalige Jugend waren die Spanier, welche Joseph Bonaparte nicht als König anerkennen wollten, Banditen, die Russen waren Barbaren, welche

dafür gezüchtigt werden mußten, daß sie sich den Engländern verkauft hatten, die Deutschen Undankbare, welche die Wohlthaten des Kaisers vergessen hatten — und am 29. März 1814 proclamirte man sich noch unüberwindlich. Eine ähnliche „Aufklärung“ zu verbreiten, ist die Absicht der Regierung, und ihr Mittel das neue Unterrichtsgesetz.

H. P. 3.

Paris, 29. April. Der „Moniteur“ bringt heute eine Erörterung über den Gesetzentwurf zur Aenderung des höhern Unterrichtswesens, welcher dem gesetzgebenden Körper vorgelegt worden ist. Den Franzosen hat es bekanntlich nie an Gelehrten erster Größe gefehlt. Sie haben für die Wissenschaften im Allgemeinen, für Sprachforschung (wenigstens orientalische), für Herbeischaffung neuer Quellen und Uebersetzungen davon, für Geschichte und Geographie, besonders aber für die mathematischen und die Naturwissenschaften mehr geleistet als irgend ein Volk unserer Zeit. Wer sich davon überzeugen will, nehme nur irgend eine wissenschaftliche Untersuchung unserer ersten Gelehrten zu Hand, er wird zugleich sehen, wie unendlich vieles die Wissenschaft den Franzosen zu verdanken hat. Dieß kommt nicht daher, daß dießseits des Rheins weniger Fleiß und Eiferstand zu Hause ist, sondern von der äußern Stellung der französischen Gelehrten. Unser besten Gelehrten können nicht ihre ganze Thätigkeit den Fortschritten der Wissenschaft widmen, sondern sie bilden sich nur, um im Lehrerberufe das eingesammelte Wissen wieder auszustrahlen. In Frankreich dagegen beziehen die Mitglieder der Akademien einen höhern Gehalt als die Premiers der deutschen Staaten, und sie können vollständig dem Berufe nachgeben, die Probleme des jeweiligen Wissens zu lösen. Dieser Umstand hat zwei Folgen: die Franzosen erjagen dadurch mit Leichtigkeit den Ruhm, an der Spitze der wissenschaftlichen Forschungen zu stehen; aber dieser hohe Schatz von Bildung bleibt verschlossen in jenen höchsten Corporationen, er dringt weniger in die Masse des Volkes, weil der Gelehrte nicht auf den Katheder genöthigt wird. Das neue Gesetz betrifft die Errichtung neuer Universitäten, oder besser: die Vertheilung der höhern Lehrkräfte über das Land. Im Jahr 1850 hatte man gesetzlich beschlossen, in jedem Departement eine, also 86 Akademien (Universitäten) in Frankreich zu errichten, während man damals nur 19 Akademien besaß. Kaiser Napoleon hatte bei seiner Organisation des Unterrichts, wie es Herr v. Talleirand klar in den Motiven ausgesprochen, nur den Gedanken vor Augen, in der Erziehung jenen Grundsatz der Staatseinheit, wie er seit 1789 aufgestellt worden, streng durchzuführen. Er vereinigte die höchsten Intelligenzen in der Pariser Universität. Gleichzeitig errichtete er aber unter dem Namen von Akademien die alten Provinzialuniversitäten wieder, denen er aber die frühere Unabhängigkeit oder, mit dem „Moniteur“ zu reden, ihre Souveränität nahm. Mit andern Worten er schuf eine gelehrte Hierarchie mit dem Sitz in Paris, und ließ die alten Provinzialgrenzen für das Unterrichtswesen bestehen. Das jetzige Gesetz ändert nichts an diesem Grundsatz, sondern es vernichtet nur die im Jahr 1850 beliebten Departementalschulen. Die alten Universitäten, 13 an der Zahl, die noch bestehen, waren: Paris, Straßburg, Dijon, Besançon, Lyon, Grenoble, Aix, Montpellier, Toulouse, Bordeaux, Poitiers, Rennes, Caen. Das Merkmal einer Universität findet der „Moniteur“ darin, daß sie an einem Orte einige gelehrte Facultäten vereinigt finden. Ob man von Facultäten bei Departementalschulen, z. B. von einer juristischen Facultät in Giniestierre u., was könnte, ohne damit etwas Lächerliches zu sagen, werden deutsche Leser gleich bemerken. In England kommt je eine Universität auf 3,560,250 Einwohner, in Deutschland je eine Universität auf 2,016,000 Einwohner. In Frankreich würden bei 13 Universitäten je 2,769,000 Einwohner auf eine gekommen sein. Man sucht daher hinter Deutschland nicht zurückzubleiben, und unter Deutschland versteht der Moniteur.

her von 32 Universitäten spricht, dießmal das ganze Oesterreich mit, obgleich das Unterrichtsweisen dort seiner innern Natur nach noch beträchtlich von dem der exclusiv deutschen Staaten verschieden ist. Zu den 13 alten sollen drei neue Universitäten — Douai, Nancy, Clermont — hinzukommen, so daß eine solche akademische Diöcese 2,250,000 Köpfe umfassen würde. Im Wesentlichen ist dieß die Analyse des neuen Gesetzes. Viel wird damit nicht geändert werden, namentlich wird man nicht die Bildung verbreiten, wie sie in Deutschland herrscht. Unser Vorzug besteht darin, daß die höhere Bildung massenhafter ausgebreitet wird, und wir verdanken es dem Umstand, daß unsere ersten Gelehrten Lehrer bleiben müssen. Uebrigens hätte man in Frankreich von den deutschen Erfahrungen noch mehr gewinnen können. Das Schicksal der kleinen Universitäten ist unwiderruflich entschieden. Die Wissenschaften sind so weit fortgeschritten, daß eine Bereicherung des Wissens nur noch durch Ausbildung von Specialitäten erzielt werden kann. Aber dazu gehören sehr kostspielige wissenschaftliche Apparate und Bücherschätze, die nur in den großen Residenzen mit Hülfe von Staatsmitteln angeschafft werden können. Gelehrte, die sich nicht auf dem Laufenden erhalten, die nicht über das neueste und beste Material verfügen können, müssen immer hinter dem Gang der Wissenschaften zurückbleiben, sie können auch nicht lehren, da sie ja immer noch selbst der letzten Belehrung bedürften.

A. 3.

Chalons, 1. Mai. Wenn ich Ihnen aus dem Stilleben der Provinzen über einen fast amtlichen Aufsatz, der zu Paris im Moniteur, also an dem bedeutendsten Platz, der einer publicistischen Arbeit sich einräumen läßt, erschienen und beinahe in dem Ton eines ministeriellen Rundschreibens abgefaßt ist, einige Betrachtungen vorlege, so thue ich es deshalb, weil ich in der Gegend, von der aus ich Ihnen schreibe, vorzügliche Gelegenheit hatte, den Stoff, der in jener Veröffentlichung des Moniteur behandelt ist, in seinem Wesen und Ganzen, seinen Einzelheiten und seinen Zufällen zu beobachten. In der Provinz fallen die Gebrechen des französischen Unterrichts wenigstens eben so sehr und wahrscheinlich an den meisten Orten noch mehr als in der Hauptstadt auf, und wenn es auch leichter sein mag, in Paris sie in ihrer unmittelbaren Erscheinung wahrzunehmen und gleichsam auf der That zu ertappen, so werden in der Provinz die Folgen derselben für das praktische Leben um so sichtbarer. Der Artikel des Moniteur erkennt die Schwächen und verderblichen Gewohnheiten des französischen Erziehungs- und Lehrwesens mit einer Offenheit, der alle Anerkennung gebührt, vollständig an, und vielleicht zum ersten Mal ist in einem so maßgebenden Blatt wie der Moniteur, in dem unmittelbaren Preßorgan der Regierung, die Sorge für den äußern Schein und die Rücksicht auf die Eitelkeit der Schüler und Lehrer in den Unterrichtsanstalten, mit denen Frankreich gesegnet ist, so unverholen angedeutet worden. Verdient nun für diese scharfe und treffende Kritik der bestehenden Mißbräuche der Verfasser des hier besprochenen Aufsatzes allen Dank, so scheint er mir in seinem Hinblick auf die nöthigen und in Aussicht stehenden Reformen den Kern des beklagten Schadens nicht entdeckt, noch den Punct, der vor allem Heilung verlangt, bezeichnet zu haben. Der Aufsatz verbreitet sich weit und breit über die Verbesserungen, die man in der Verwaltungssphäre des öffentlichen Unterrichts brauche und einzuführen beabsichtige, er mißt die Summe der Unabhängigkeit von der Centralgewalt, die man den Mittelpunkten der provinziellen Lehranstalten zugestehen könne, gegen das Maß der Unterwerfung unter die höchste Behörde, das sich von ihnen fordern ließe, mit nicht läugnender Billigkeit ab und strebt, die Besorgnisse derjenigen, die von der gegenwärtigen Allmacht der Staatsgewalt eine Beeinträchtigung der Unterrichtsfreiheit fürchten, durch beruhigende Worte im Vorübergehen zu zerstreuen. Allein was nach

meinen Erfahrungen dringender als alles Andere eine gründliche Abhülfe verlangt, das habe ich in dem Aufsatz vergebens gesucht. Nichts thut offenbar in der geistigen Pflege der jungen Franzosen heutzutage mehr noth als größere Gediegenheit der Studien, beständige Warnung gegen die Willkür des Schlußfolgens und Ethik der Urtheilskraft. Mit diesem Ausdruck meine ich die von Kind auf schon dem Menschen eingepflanzte Enthaltensamkeit des Gutachtens über alle Dinge, die er nicht selbst mit den von der gesunden Vernunft als genügend erklärten Erkenntnißmitteln untersucht hat. Der Mensch, selbst der fähigste, selbst der unermülichste Mensch hat eine sehr beschränkte Kraft des Vernens, aber sein Bedürfniß zu urtheilen ist unendlich. Jene Kraft des Vernens durch Bestrafung und Verhöhnung der Trägheit zu erhöhen, dieses maßlose Bedürfniß des Urtheils durch die unerbittlichste Verspottung und Beschimpfung jedes verschuldeten Irrthums zu verringern, den Stachel edler Reugierde stets zu schärfen, den Geist des Zweifels gegen das Unerwiesene zu fördern und die sogenannten gangbaren Meinungen über thatsächliche Verhältnisse mit aller Energie zu ächten und zu verbannen, das scheint mir die Hauptaufgabe, das scheinen mir die Hauptbedingungen der Reform zu sein, welche die Jugendbildung in Frankreich gebieterisch erbeischt. Laßt eine solche Gymnastik nur ein Decennium lang in den französischen Schulen, welche dem höhern Unterricht gewidmet sind, vortwalten, entsagt nur während zehn Jahren der unglückseligen Manie, die jugendlichen Köpfe in irgend eine Richtung zu zwingen, ihnen über Geschichte, Philosophie, Aesthetik, Völkerkunde und Völkerrang gewisse Dogmen einzugießen, und gebt euren Jünglingen durch beharrliches Eingehen in alle Theile einer Disciplin, wo es möglich, durch exacte Uebersichten, wo es nicht anders geht, so wie durch Bekanntmachen mit den sichersten, den anwendbarsten Methoden die Werkzeuge an die Hand, um sich später im Leben über alle Gestalten und Verhältnisse, die ihnen begegnen können, persönliche, unabhängige und der Wirklichkeit, so weit dieß ein so fehlbares Wesen wie der Mensch vermag, entsprechende Anschauungen zu bilden — treibt dieß, wie gesagt, ein Decennium hindurch, und ihr werdet wieder Franzosen genug bekommen, wie sie die Natur gemacht, wie sie unter Heinrich IV. und Richelieu so häufig waren, tüchtig zu Ernst und Scherz, Virtuosen der Geselligkeit, aber auch Kenner der schwersten Probleme, eifrige Patrioten, aber nichts weniger als Verächter fremden Verdienstes, kurz Leute, allenthalben zu Hause und nirgendwo ganz am unrechten Platz. Es wurde gegen diesen Wunsch und Vorschlag eingewendet, daß eine solche Unterdrückung der den Massen gemeinschaftlichen Urtheilerei, eine solche Begünstigung eines rein individuellen, wenn auch noch so begründeten Urtheils die Einheit des Bewußtseins zerstören und eine Anarchie der Geister herbeiführen müßte. Es mag etwas Wahres in diesem Einwurf sein, aber ich gestehe, daß, wenn Meister Proudhon und keine schlimmere Anarchie empfohlen hätte, ich ihn für das unschädlichste Wesen unter der Sonne halten würde. (A. A. 3.)

Paris, 5. Mai. Es ist offenbar, daß ein Theil des Departements des öffentlichen Unterrichts, seinem wesentlichen Bestandtheile nach, aus den Händen des Ministeriums des öffentlichen Unterrichts in die Hände des Ministeriums des Innern übergegangen ist. Der Volksunterricht ist factisch, was seine Oberaufsicht und seine Leitung betrifft, ganz und gar der Universität entzogen, ganz und gar den Präfekten anvertraut worden. Man sieht, die Regierung hat zwei Dinge gewollt: erstens den Klerus der Leitung und obersten Inspection der Volksschulen überheben, zweitens der Universität, weil sie als Corporation zur öffentlichen Macht, wie unter der Verwaltung des Herrn Cousin, gelangen kann, ebenfalls die Direction und oberste Inspection der Volksschulen entziehen. Sie will den Volksunterricht ausschließlich in die Gewalt der öffentlichen

Macht, der politischen Administrations- und Staatsbehörden übergeben wissen, sie will weder im Clerus noch in der Universität eine mögliche Rivalität in dieser Hinsicht dulden. Die Regierung sieht ein, daß die gebildeten Classen der Nation, was vom Adel oder was vom Bürgerstand in derselben übrig ist, ihr nicht sehr sympathetisch sind, daß Legitimisten, Orleanisten, Fusionisten, ja die gebildeteren der Republicaner da einen Anhang haben, daß es ihr noch nicht gelingen kann, des höhern Unterrichts vollkommen Herrin zu werden, die Jugend der gebildeten Classen streng, wie unter Napoleon I., in ihrem Geiste zu erziehen. Um so mehr heftet sie ihr Augenmerk auf das Volk. Der Bauer ist überall napoleonisch gesinnt in ganz Frankreich; der Handwerker ist entweder napoleonisch oder republicanisch. Die Regierung gibt sich allerorten die größte Mühe, um sich das Volk zu verbinden, um auf allen möglichen Wegen die Massen an ihre Politik zu fesseln. Da ist dann der Volksunterricht ein gewaltiger Hebel, und deswegen entzieht man ihn der Universität, gibt man ihn in die Hände der Präfecten. Der Geistlichkeit läßt man den religiösen Einfluß, weil er sich der Regierung fügt; man will aber ihre öffentliche Macht nicht befestigen, und in diesem Sinne ist das heutige Unterrichtsproject ein unverhüllter Angriff auf das Gesetz des Herrn v. Falloux. Dieses Gesetz gab eine große Blöße, indem es den höheren Unterricht ganz dem Volksunterricht aufopferte, so viele Akademicien schuf, als es Departements gab, und diese Akademicien unter den Einfluß der Magistrate, des Clerus und der Conseils généraux setzte; aber eine so große Anzahl Akademicien findet weder Schüler noch Lehrer, und die Regierung benutzte dieses unverständige, unpraktische Ebermaß im Gesetze des Herrn v. Falloux, um ihre eigene Politik, die rein politisch-administrative, auf Kosten aller mit ihr concurrirenden Einflüssen durchzusetzen; sie siegreich, das muß die Zukunft lehren. (A. A. Z.)

L. Das Turnen in den französischen Gymnasien. Während wir arme deutsche Lehrer uns abmühen müssen, uns ein Urtheil zu bilden über die verschiedenen Vorzüge des Jahn'schen, Röstlein'schen, Ling'schen, Epiß'schen Turnens, und abzuwägen, welches der Jugend am heilsamsten, oder was aus jedem einzelnen unerläßlich sei, bringt eine gütige Nummer des Moniteurs den französischen Schulen eine Verfügung, die das Turnen ins Haus, nach deren Empfang es keiner Sorge und keiner Mühe bedarf, keines Nachdenkens und Durchprobirens seitens auch nur eines Lehrers mehr bedarf: der Herr Minister hat das alles für sie gethan, oder es doch wenigstens durch eine Commission für sie thun lassen. Dem Lehrer bleibt nur übrig, das Reglement zu befolgen und sich mit demselben vor seine Schüler hinzustellen und zu commandiren. Es ist somit möglich, ja erreicht, daß in der ganzen belle France aller Orten in den Staatsgymnasien Donnerstags präcis von 4 bis 5 Uhr geturnt wird. Ja, es ist möglich, daß genau zwei Minuten nach halb 5 Uhr in Sixième alle Knaben auf dem linken Fuß stehen und die rechte Hand vorstrecken, in Quatrième etwa 2,75 mètres hoch springen, und in Rhétorique — montent par les montants du trapèze et descendent oder saisissent la base du trapèze, se balancent et se lancent la plus haut possible.

Das ist alles keine Hexerei, sondern geht ganz natürlich so zu: der Herr Minister trägt am 13. März 1854:

1. La gymnastique fait partie de l'éducation des lycées de l'empire. ... Les règlements gymnastiques sont empruntés au règlement ci-annexé.

2. Les élèves sont partagés en 3 divisions.

L'enseignement de la division du petit collège sera emprunté aux 4 premières séries et à la sixième série du programme.

L'enseignement de la division du moyen collège comprend les exercices indiqués dans les séries 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 dudit programme.

L'enseignement de la division du grand collège comprend les autres exercices dudit programme etc. etc.

Damit ist die Sache gemacht, nämlich: Ein paar tausend Sprünge — und ein paar hundert Berichte mehr.

Die Programme für den Turnunterricht entsprechen aufs genaueste denen für den übrigen Unterricht, wie wir sie unsern Lesern in den letzten Hefen der Revue mitgeteilt haben, um eine Anschauung davon zu geben, was es mit der Centralisation des Unterrichts auf sich hat, und was an eigentlicher Thätigkeit dem Lehrstande in Frankreich übrig bleibe. Die Programme für den Turnunterricht haben noch ein anderes Interesse, wenn wir ein deutsches Turnbuch dagegen aufschlagen. Aus den freien, inhaltvollen, kurzen, charakteristischen Namen unserer deutschen Turnkunst, aus denen es uns wie Waldeßdunst und Lebensfrühling anweht, werden im Französischen weitläufige Beschreibungen, die nach Stylistik und Caserne riechen; und der Reichthum unserer Uebungen, der unerschöpflich ist, schrumpft zusammen wie die frischen Blumen der Wiese zu dürrer Heu. Wie dürftig das Material der Uebungen sei, lehrt ein Blick in die Programme, denn gewiß ist nicht zu vermuthen, daß man sich weit über das Befohlene hin ausdehnen werde. Es sind vorgeschrieben in Serie I. Vorübungen — Antreten, Richten, Wendungen etc.: 8 Uebungen. II. Bewegungen und Beugungen der Arme: 7 Nummern, desgleichen der Beine: 8 Nummern, desgleichen des Kopfes und Rumpfes: 5 Nummern. III. Marschiren, Laufen, Springen, *exercices pyrrhiques*: 11 Nummern. IV. *Équilibres*, nämlich: 1. *Se tenir sur une jambe, l'autre ployée en avant*. 2. *Se tenir sur une jambe, l'autre ployée en arrière*. 3. *Se pencher en avant sur un pied*. 4. *Se pencher en arrière sur un pied*. 5. *Se pencher à droite ou à gauche sur un pied*. 6. *Poser les genoux à terre et se relever* (III). V. Uebungen mit Hanteln (*haltères*) und Keulen (*mills*): 13 und 12 Uebungen. VI. Uebungen am Geräth: § 1. *Exercices par suspension*: 13 Uebungen, z. B.: *Suspension par le pli des bras, progression latérale vers la droite* (hängeln). § 2. *Exercices des poutres*: 13 Uebungen, z. B. die letzte Uebung: *étant à cheval, passer la jambe droite par-dessus la poutre* (Schwebebaum!) *et descendre*. *On passe à cheval en avant*. § 3. Klettern an Leiter, Strickleiter, Tau, Stange. Der Schluß heißt: *escalade du portique* (Klettergerüst) *par émulation*! § 4. Klettern am Mast. § 5. *Exercices de voltige sur les poutres, les barres, le trapèze*. Dieser Schwebebaum, Barren und Schwebereck (denn das wird das Trapez wohl sein) sind der kümmerliche Ersatz für unser Red, Barren, Bock, Schwingel (Pferd) etc. Die Uebungen sind 1. am Schwebebaum 4, z. B. *étant à cheval sur la poutre, sauter à terre*; 2. am Barren 19, z. B. die 15.: *se suspendre par les mains et se porter en avant et en arrière* (hängeln), die letzte: *étant debout sur les barres, s'y suspendre par les mains et les pieds, la face vers la terre* (Schwimmbang); 3. am Trapez 7, z. B. die 4.: *s'établir sur la base du trapèze, s'y asseoir et descendre*; die 6. und die 2. sind schon oben genannt. VII. Fechten, Bogenschießen, Gewerfen. VIII. Schwimmen. IX. (facultativ) Reiten. — Nach alledem werden unsere Turner nicht begierig sein, auch von dem die Verfügung begleitenden Rapport noch etwas zu erfahren. Zu loben ist die Vorschrift, daß durch das Turnen den Schülern nicht über der frühern Freistunden genommen werden soll.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Noch ein Wort über die Auflösung des Heidelberger Wingolf und über Studentenverbindungen überhaupt. (Mäd. Monatschr.)

Sie haben in einem Ihrer letzten Hefte * einige Artikel über die Auflösung des Heidelberger Wingolf abdrucken lassen und sich zugleich bereit erklärt, der Besprechung dieses Gegenstandes noch ferner Ihre Spalten öffnen zu wollen. Vielleicht gönnen Sie auch folgenden Zeilen einen Platz, in denen ich einige Gesichtspunkte hervorheben möchte, welche mir noch nicht gehörig beachtet zu sein scheinen.

Ich trenne zwei Fragen: 1. Inwiefern war die Auflösung des Heidelberger Wingolf gerechtfertigt? und 2. welche Studentenverbindungen dürfen überall auf die Anerkennung des akademischen Senats Anspruch machen? Erstern Punkt anlangend, hat es die abgedruckte Heidelberger Correspondenz übernommen, das Verfahren des Heidelberger Senats zu rechtfertigen; und zwar führt sie zuerst die Gründe aus, welche ihn in diesem Falle bewogen haben sollen, dann macht sie noch einige Bedenken geltend, welche im Allgemeinen gegen eine derartige Verbindung zu sprechen schienen.

Specieller Grund der Auflösung des H. W. sollen Widerspruch desselben gegen die im Studentenleben gebräuchliche Ehrenreinigung durch das Duell und daraus entsprungene Streitigkeiten der Studenten gewesen sein. Also das Duell eine factische Nothwendigkeit auf Universitäten? und deshalb jede Opposition gegen dasselbe von oben herab zu unterdrücken? Weiß denn der Verfasser nicht, daß es auf vielen Universitäten eine zahlreiche Partei gibt, welche das Duell verwirft und, ohne etwaigen Liebhabern dieses Satisfactionsmittel unter einander verwehren zu wollen, doch auch vom Standpunkte, wird er nur mit Consequenz festgehalten, schon ziemlich Anerkennung verschafft hat? daß auch in Heidelberg schon verschiedene Versuche gemacht sind, den Duellzwang aufzuheben, zuletzt noch im Jahre 1850, und daß diese nur durch das akademische Gericht, welches altburschenschaftliche Tendenzen wittern wollte, unterdrückt sind? Weiß denn der Verfasser nicht, daß der Duellzwang nur durch die Billkür einer kleinen Partei aufrecht erhalten wird, welche allerdings durch ihre strenge Geschlossenheit die meist zersplitterte Majorität zu tyrannisiren sucht? Hat denn der Verfasser nie von Ehrengerichten gehört, welche an die Stelle des Duells treten können und z. B. in Tübingen zu Anfang der zwanziger Jahre in den meisten Fällen das Duell überflüssig gemacht und fast verdrängt haben? Doch jetzt bitte ich Sie, folgende Schlussreihen zu erwägen: 1. Das akademische Gericht verbietet in seinen Gesetzen das Duell, 2. eine Partei der Studenten lebt in factischer Opposition gegen dieses Verbot und will auch andere Studenten zu gleichem Ungehorsam zwingen, 3. eine andere Partei, mag sie nun nur den Zwang verwerfen oder das Duell überall für unsittlich halten, stellt sich auf den Rechtsboden der akademischen Gesetze, 4. es entstehen Streitigkeiten zwischen beiden Parteien und der akademische Senat glaubt diese verhindern zu müssen, indem er der allerdings der Zeit nach spätern, aber gesetzlichen Partei die Huld heimißt und ihr das den andern zugestandene Recht, Abzeichen zu tragen, verweigert.

Was urtheilen Sie davon? ich dünkte, damit wäre der Ungehorsam sanctionirt und zugleich allem Rechtsbewußtsein ein gefährlicher Stoß versetzt. Ist das nicht die-

* Vergl. Päd. Rev. XXXV, 390 ff.

selbe Auffassung, wie sie im Anfange dieses Jahrhunderts von den damaligen Landmannschaften naht ausgesprochen wurde, welche die Ehre der Studenten von den größten Kleinigkeiten abhängig machten, daneben aber erklärten, ob ein bei der Immatriculation gegebenes Wort zu brechen unehrenhaft sei oder nicht, bleibe dem Gefühle des Einzelnen überlassen. Ich glaube, Sie werden diese Auffassung nicht billigen, und sie zu vermeiden sehe ich nur zwei Mittel, entweder der akademische Senat führe seine Geize durch und bestrafe die Uebertretung, oder wenn er seine in Bezug auf das Duell allerdings factische Unfähigkeit einsieht, nun gut, dann gestehe er es offen ein und hebe das unausführbare Duellverbot auf. Er überlasse es den Studenten selbst, sich ihren Comment festzustellen, und dann wird es sich bald genug zeigen, ob das Duell eine Nothwendigkeit auf Universitäten ist, oder ob nicht vielleicht gerade das Verbot und die Gefahr bei der Uebertretung dem Duell einen gewissen romantischen Anstrich gegeben haben, der die beabsichtigte Wirkung des Verbotes aufgehoben hat. Es würde sich dann bald zeigen, ob die Majorität der Studenten den für feige und ehrlos halten wolle, der vielleicht von einem professionirten Käufer in rohem, auf Körperkraft gestütztem Uebermuth beleidigt, zur Genugthuung sein Gesicht sich verunstalten zu lassen eben keine große Lust verspürt. Es versteht sich, daß wir hiebei nur an das studentische Duell mit studentischen Waffen denken; Pistolenduelle, auf Leben und Tod, gehören nicht unter die akademische Gerichtsbarkeit, sondern bleiben wie jedes Duell im bürgerlichen Leben einem criminellen Gerichtsverfahren überlassen. Diesen Unterschied des studentischen und bürgerlichen Duells glaube ich aufs entschiedenste festhalten zu müssen; das studentische Duell soll nur dazu dienen, die kleinen Händeleien und Beleidigungen von Studenten durch eine Art von Muthprobe auszugleichen; ob es hiezu das geeignetste Mittel ist und ob es überall, anstatt Mittel zu sein, meistens nicht schon Zweck geworden ist, und meist nur der Renommirlust der Corps dient, ist eine zweite, nicht hieher gehörige Frage.

Der zweite von dem Heidelberger Correspondenten berührte Punct, die Gefährlichkeit aller Verbindungen mit einseitigen Tendenzen, führt mich auf den zweiten Theil meines Schreibens, auf die Frage nach der Berechtigung studentischer Verbindungen überhaupt.

Ich glaube, Sie werden mit mir dahin einverstanden sein, studentische Verbindungen dürfen weder gegen den Zweck der Universität überhaupt gerichtet sein, noch über denselben hinaus gehen (der Zweck des Einzelnen darf nie mit dem Zweck des Ganzen disharmoniren); sie dürfen also weder geradezu die sittliche und wissenschaftliche Ausbildung zu verhindern suchen, noch dürfen sie über den Gesichtspunct der Ausbildung hinausgehen, der Student soll lernen, das Handeln bleibt dem spätern Leben vorbehalten. Damit sind alle praktisch-politischen Tendenzen von vorne herein ausgeschlossen. Es bleiben uns also als Zwecke der studentischen Verbindungen nur die studentischen Verhältnisse selbst, das sittliche, wissenschaftliche und gesellige Leben. Das gesellige Leben (Princip der Freundschaft) bildet die Grundlage jeder Studentenverbindung, und es ist nun die Frage, ob das sittliche und das wissenschaftliche Leben unter die Verbindungsprincipien aufgenommen oder der Pflege eines jeden Einzelnen überlassen werden soll. Letzteres ist der Standpunct der jetzigen Corps und Landmannschaften, ersteres verlangen die andern Verbindungen, mögen sie sich nun Freisinnige neue Burschenschaft oder schlichtweg Verbindung nennen. Gegen alle diese Verbindungen kann und darf das akademische Gericht nichts einwenden, da sie alle mehr oder weniger den Zweck der Universität zu realisiren streben.

Neben diesen Verbindungen und unabhängig von allen hat in neuerer Zeit der Wingolf sich seine Stelle gesucht. Nicht zufrieden mit den Principien der Sittlichkeit und Wissenschaftlichkeit, stellt er an die Spitze seiner Vereinigung das positive Christenthum, ohne sich principiell auf dogmatische Unterschiede einzulassen; Sittlichkeit und Wissenschaftlichkeit faßt er nur als Consequenzen dieses höhern Princip's. Principiell ist ihm jede theologische Beschränkung fremd; auch schließt er keine Facultät von sich aus. Ich glaube eben so wenig, daß ein christlicher, als ein rein demokratischer Staat gegen eine solche Verbindung etwas einwenden kann; ein christlicher Staat nicht, da das Christenthum eben so wohl Grundlage dieses Staates als des Wingolfs ist, ein demokratischer Staat nicht, weil er freies Vereinigungsrecht zugesteht.

In der Wirklichkeit jedoch besteht der Wingolf der Mehrzahl nach aus protestantischen Theologen, und es möchte fast scheinen, als ob die von dem Heidelberger Correspondenten ausgesprochenen Befürchtungen wahr werden dürften. Ich bitte jedoch Folgendes zu erwägen: selten bleibt ein Student auf Einer Universität, selten dürfte er in Gefahr kommen, von der Persönlichkeit eines Lehrers so beherrscht zu werden, daß er sich einseitig von vorne herein gegen jede abweichende Ansicht absperrten möchte (*nulla regula sine exceptione*). Außerdem wechseln die Professoren an den Universitäten, und auch zunehmender Mangel an Geistesfrische des einen Professors gestattet dem andern auch seinerseits, sich Einfluß zu verschaffen. Und sollte denn wirklich die Gefahr für den Staat so groß sein, die ihm von dieser Seite drohen möchte? Müßte nicht consequenter Weise der Staat vor einer jeden bedeutenden Persönlichkeit, welche sich der Gemüther der Studenten zu bemächtigen versteht, in gleicher Angst leben? Oder würde man nicht vielleicht, um die Studenten dem Einflusse einer Persönlichkeit zu entziehen, dieß nur deshalb wollen, um sie einer andern desto sicherer in die Hände zu spielen? Ich fürchte, gerade dadurch würde die Freiheit der Universität und der Wissenschaft gefährdet. Man lasse jeder sittlich-wissenschaftlichen Bestrebung ihre volle Freiheit, die Wahrheit siegt am Ende doch.

Göttingen, den 31. December 1853.

M. G.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Regulärverfügung der königlichen Regierung zu Potsdam vom 8. Juni 1853, betreffend die Parochial- und Kreis schulconferenzen.

In unserer die Beaufsichtigung und Leitung der Schulen und Lehrer und die mit tern auf geregelte Weise zu haltenden Parochial- und Kreis schulconferenzen betreffenden Regulärverfügung vom 9. November 1851 haben wir uns nähere Bestimmungen hinsichtlich der Conferenzen lehtgedachter Art noch vorbehalten.

Mit Berücksichtigung nun der von den Herren Superintendenden 2c. dieserhalb erforderten Berichte und Vorschläge, welche lehteren jedoch großentheils der Uebereinstimmung gar sehr ermangeln, finden wir uns zu folgenden Eröffnungen und Anordnungen veranlaßt.

Wie die von jedem Pfarrer mit den Lehrern seiner Parochie monatlich zu haltenden Parochiallehrerconferenzen wesentlich den Zweck haben, dasjenige zu verhandeln, was in Betreff einer jeden einzelnen Schule, ihres Einrichtungen- und Lehrplans, ihres Zustandes und ihrer Bedürfnisse, und was hinsichtlich jedes einzelnen Lehrers, seines Standpunctes und seiner Fortbildung, seines amtlichen Wirkens und Verhaltens, so wie auf Veranlassung der zu amtlicher Besprechung sich darbietenden besondern Vorkommenheiten etwa zu bemerken, zu regeln und festzustellen ist: so sollen die Kreis- und Schulconferenzen vornehmlich dazu dienen, den Lehrern im Allgemeinen Anregung, Begeisterung und Freude für Alles, was ihres Berufes ist, und für ihre Fortbildung zu geben, sie über das, was zu einer segensreichen Führung ihres heiligen Amtes gehöre, und was etwa von ihnen selbst in Frage gestellt wird, zu belehren, und sie mit den für ihre Sphäre geeigneten neuern Erfahrungen, Schriften und Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik, der Methodik und Schulkunde in Bekanntheit zu erhalten.

I. Specieller haben wir schon in unserer obgedachten Circularverfügung vom 9. November 1851 hinsichtlich der Parochiallehrerconferenzen erklärt:

1. Daß dieselben nach Maßgabe des § 25 des Generallandschulreglements vom 12. August 1763 monatlich zu halten, und daß zum regelmäßigen Besuche derselben in seiner Parochie jeder Lehrer unbedingt verpflichtet ist. Vorsteher sind in kleineren Städten ein Ortsgeistlicher oder Rector, und in größern Städten diejenigen Schuldirigenten und Ortsgeistlichen, denen die Aufsicht über die einzelnen Schulen und deren Lehrer obliegt.
2. Daß es sich in diesen Conferenzen vornehmlich um Besprechungen über den Zustand und die Bedürfnisse, über die Mängel und Vorzüge jeder einzelnen Schule der Parochie, über das Verfahren, die Leistungen und Wahrnehmungen eines jeden ihrer Lehrer, über die von der königlichen Regierung, dem königlichen Provinzialschulcollegio und Consistorio, oder von den Superintendenten ausgegangenen Verordnungen und Weisungen, also auch über Bekanntmachungen zc. in unserm Amtsblatte wie im Provinzialschulblatte, und über ein den Unterricht und die Disciplin in den verschiedenen Schulen regelndes und in Uebereinstimmung stehendes Verfahren der Lehrer handelt.
3. Daß sich daran Verhandlungen über einzelne Unterrichtsgegenstände, namentlich über den Religionsunterricht, über Schulwesen, Unterricht und Disciplin im Allgemeinen, über darauf bezügliche Schriften und über Gegenstände, welche in den Synodalschulconferenzen zur Sprache zu bringen sein möchten, knüpfen können, wie denn auch dringend zu empfehlen ist, daß die Lehrer veranlaßt werden, abwechselnd in ihren Schulen vor ihren anwesenden Collegen Unterrichtsreden abzulegen, und sich über diese dann in den Conferenzen zu besprechen.
4. Daß über eine jede dieser in der Regel nur an einem schulfreien Nachmittage niemals aber während der Zeit und auf Kosten des öffentlichen Schulunterrichts zu haltenden Conferenzen ein kurzes Protokoll aufgenommen und die Sammlung dieser Verhandlungen aus jeder Parochie sogleich nach Ablauf eines Jahres an die Superintendenten, resp. Kreis- und Schulinspectoren mittelst Berichts über den Inhalt und Gang über die Resultate und den Erfolg der gehaltenen Conferenzen von den Herrn Predigern zur Kenntnissnahme und Mittheilung ihrer Bemerkungen und Rathschläge eingereicht werden soll.
5. Daß die Herren Superintendenten zc., wenn es sich ergeben sollte, daß selbst ihre Erinnerungen und Einwirkung ungeachtet die besagten Conferenzen in dieser oder

jener Parochie nicht mit gehöriger Ordnung und befriedigendem Erfolge gehalten werden, und Anzeige zu machen haben.

II. Aus dem allem ist auch zu entnehmen, daß die Kreis Schulconferenzen nicht mit den Parochialschulconferenzen verbunden und durch diese ersetzt oder für so kleine Gesellschaften wie letztere gebildet werden dürfen, wie denn auch die hie und da geäußerte Ansicht, daß für die meistens schwachen und nicht in Seminarien gebildeten Lehrer dieser oder jener kleinen Superintendentur Synodalconferenzen ungeeignet wären, nicht haltbar ist, und eben so wenig gebilligt werden kann wie die Meinung, daß Stadt- und Landschullehrer nicht in einer und derselben Conferenzgesellschaft vereinigt sein dürften, oder daß die Kreis Schulconferenzen nur in der Anwesenheit der Lehrer bei den von dem Superintendenten hier und dort abzuhaltenden Schulprüfungen und in Besprechungen über diese bestehen sollen, so sehr auch die Zugiehung der Lehrer zu solchen Prüfungen zu empfehlen ist.

1. In Berücksichtigung jedoch der vielfach geltend gemachten, in den meisten Schulkreisen obwaltenden Umstände und Verhältnisse, und um die regelmäßige Abhaltung, den willigen Besuch und einen fruchtbaren Erfolg der Kreis Schulconferenzen desto besser zu sichern, nicht minder auch in Betracht des Umstandes, daß den Theilnehmern an den Zusammenkünften im Allgemeinen und daher auch in einzelnen Schulkreisen Reise- und Zehrungskosten oder freie Bewirthung an dem Conferenzorte nicht bewilligt werden können: wollen wir die Zahl der jährlich mit jeder Kreis Schulconferenzgesellschaft zu haltenden Conferenzen auf vier beschränken, werden es jedoch gern sehen, wenn deren sechs von den Theilnehmern selbst begehrt und willig besucht werden.
2. Zu einem regelmäßigen Besuche der vorgedachten vier Conferenzen, von denen in jedem Vierteljahr eine, und zwar stets an einem Mittwoch, wenn nicht an einem ganz schulfreien Ferientage, zu halten ist, so daß den Schulen dadurch höchstens vier halbe Schultage jährlich entzogen werden, sollen alle Lehrer in den Städten wie auf dem Lande amtlich verpflichtet sein, und nur hochbejahrte Lehrer, welche sehr entfernt vom Conferenzorte wohnen, werden unter Umständen in ungünstiger Jahreszeit durch den Superintendenten von der Theilnahme an der Conferenz dispensirt werden dürfen.
3. In dem Monate, in welchem eine Kreis Schulconferenz gehalten wird, darf für deren Mitglieder die Parochialschulconferenz ausfallen; und daß, nach dem Vorschlage mehrerer der Herren Superintendenten, statt einer der vier jährlichen Kreis Schulconferenzen in Superintendenturen, in denen mehrere Kreis Schulconferenzgesellschaften bestehen, vom Superintendenten oder dessen Vertreter einmal jährlich in günstiger Jahreszeit eine Generalconferenz aller Lehrer der Superintendentur gehalten werde, ist sehr zu empfehlen.
4. Die Bildung mehrerer Conferenzgesellschaften in größeren Superintendenturen, um den Theilnehmern zu weite Wege zu ersparen, ist bereits angeordnet; indessen ist doch dahin zu sehen, daß jede Gesellschaft wenigstens zwölf Mitglieder zähle, weshalb denn auch die Vereinigung von Stadt- und Landschullehrern zu einer Gesellschaft überall statthaft und meistens auch anzurathen ist. Jedenfalls müssen sämtliche Lehrer einer Stadt, wenn sie auch an verschiedenen Schulen arbeiten, nur einen Conferenzverein bilden, dessen Leitung auch einem Schuldirigenten des Orts ebensowohl wie einem Ortsgeistlichen überlassen und nach Umständen am schicklichsten übertragen werden kann.

Als höchst wünschenswerth und in jeder Beziehung gewiß sehr ersprießlich ist aber zu empfehlen, daß sich überall die Herren Geistlichen in einem Schultreise bei den Kreis Schulconferenzen, auch wenn sie nicht selber Leiter sind, durch deren Besuch theilnehmen.

5. Lehrer, welche keiner Conferenzgesellschaft ihrer Superintendentur zugewiesen werden können, ohne eine bis anderthalb Meile vom Conferenzzorte entfernt zu sein, dürfen Mitglieder eines ihnen näher liegenden Vereins einer andern Superintendentur werden, und wollen daher die betreffenden Herren Superintenden ten dieserhalb das Nöthige mit einander verhandeln und ohne Weiteres feststellen.
6. Daß die Conferenzen in Lehrzimmern der an den Conferenzzörtern befindlichen Schulen gehalten werden, wenn es an andern schicklichen Localien fehlt, unterliegt keinem Bedenken, und Seitens der Orts Schulbehörden, wenn sie davon zuvor freundlich benachrichtigt werden, keinem Widerspruche; und dagegen, daß die Conferenzzör ter und nach Umständen, jedoch nur mit unserer vorgängigen Genehmigung, auch die Leiter der Conferenzvereine von Zeit zu Zeit gewechselt werden, ist nicht zu erinnern.
7. Jede Conferenz ist mit einem passenden Choralgesange und mit kurzem Gebete zu beginnen und zu beschließen. Den Berathungen wird mindestens die Zeit von 9 bis 12 Uhr Vormittags und von 2 bis 4 Uhr Nachmittags, in günstiger Jahreszeit auch wohl eine größere Stundenzahl, zu widmen sein.

Der Vorsitzende, dem etwanige Wünsche der Conferenzmitglieder hinsichtlich der zu verhandelnden Gegenstände *sc.* zuvor mitgetheilt werden müssen, macht nach Eröffnung der Conferenz die Tagesordnung bekannt, und ein von ihm zu wählendes Mitglied der Gesellschaft, von dem er nöthigenfalls auch augenblicklich vertreten werden kann, führt das Protokoll, welches

1. den Conferenzzort,
2. den Namen des Vorsitzenden, des Protokollführers und des von ersterem auch zu bestellenden Gesangsdirigenten,
3. die Namen und Wohnörter der anwesenden Theilnehmer,
4. den Tag der Versammlung,
5. die Dauer der Berathung,
6. den Gang der Verhandlungen, die besprochenen und berathenen Gegenstände und die vornehmlich theilhaftig gewesenen Referenten *sc.* in der Kürze nachweisen muß.
8. Die geheftete Sammlung der Protokolle jeder Conferenzgesellschaft ist jährlich im Anfange des Monats December dem Superintendenten von jedem Vorsteher eines Kreisvereins mittelst Berichts einzusenden, in welchem über den Geist und das Streben der Gesellschaft zu urtheilen ist, und die Namen der Mitglieder sowohl die sich durch rege und rühmliche Theilnahme, wie auch derjenigen, welche in entgegen gesetzter Art sich bemerkbar gemacht oder gar die Conferenzen versäumt haben, anzugeben sind.
9. Diese Berichte nebst Protokollsammlung haben uns dann die Herren Superintendenten mit etwaniger Beifügung ihrer Urtheile und Bemerkungen vor dem Jahreschlusse zur weiteren Veranlassung einzusenden. Dabei sind denn auch jedesmal die für's kommende Jahr etwa beabsichtigten Veränderungen hinsichtlich des Personalbestandes jeder Conferenzgesellschaft, namentlich aber in Betreff der von uns zu approbirenden Leiter der Vereine anzugeben. Insonderheit ist und im December d. J. mit Antrag auf unsere Genehmigung nachzuweisen, welche

ferenzgesellschaften im künftigen Jahre auf Grund und in Folge dieser unserer Verordnung bestehen und von welchen Vorstehern sie geleitet werden sollen.

Sollten aber einzelne Lehrer beharrlich und ohne vorwichtigen Grund, also auch ohne ausdrückliche Erlaubniß des Superintendents oder Kreis Schulinspectors, die Conferenzen versäumen, so ist davon in jedem Falle sofort Anzeige zu machen.

10. Anlangend endlich das innere Wesen und die eigentliche Thätigkeit der Kreis Schulconferenzgesellschaften, so haben wir dieserhalb zwar schon oben allgemeine Andeutung gegeben, und beabsichtigen auch keinesweges, durch ausdrückliche Vorschriften und Feststellung eines dünnen Schematismus der freien geistigen Bewegung, dem eigenen Streben und dem wünschenswerthen selbstthätigen Verkehr und Gedankenaustausche der Vereine hinderlich zu werden und Fesseln anzulegen; indessen dürften folgende Bemerkungen und speciellere Andeutungen eben so wenig unerwünscht als überflüssig sein.

Daß die Conferenzzmitglieder selbst Aufsätze und Abhandlungen liefern, ist mehr zu wünschen als anzuordnen. Jedenfalls aber ist zu empfehlen, daß in den Conferenzen selbst und außerdem durch circulirende Mittheilungen der Herren Superintendents und Kreis Schulinspectoren, der Leiter und der Mitglieder der Conferenzgesellschaften Themata gestellt werden, welche den dazu geneigten Lehrern Stoff zu Arbeiten geben, die zu jeder Zeit den Vorstehern der Conferenzgesellschaften eingereicht und von diesen oder von andern ihrerseits zu bestimmenden Mitgliedern beurtheilt werden können, so daß wann in der Regel nur ein kurzes rätsonnirendes Referat in der Conferenz mitgetheilt wird, weil das Vorlesen ganzer Abhandlungen zu viel Zeit in Anspruch nehmen dürfte, ohne immer interessant und fruchtbar genug zu sein.

Weit statthafter und im Allgemeinen zweckmäßig sind dagegen kurze mündliche Vorträge Einzelner über wohlgewählte, interessante Gegenstände, Aufgaben und Fragen, namentlich über die höchsten und wichtigsten Zwecke der Volksschule, über die Erziehung der Jugend zur Gottesfurcht und Frömmigkeit, zur Vaterlandsliebe und Gesetzhelikeit, zur Freude an der Arbeit, zu anständiger, ehrbarer Sitte und über ähnliche wichtige Gegenstände, wie über eine dem allem entsprechende Einrichtung des Schulunterrichts.

Nicht minder wird es sich um weise Auswahl und Bestimmung des Lehrstoffes, welcher in Elementarschulen volle Berechtigung hat, und um Aussonderung desselben die Schulen nur zu häufig belassenden Viel und Vielerlei, so wie des rein Abstracten oder theoretischen, also Unpraktischen und Unpopulären, handeln müssen, wobei es also auch in praktischen Dingen nicht fehlen darf, wie der Lehrstoff im Allgemeinen und in jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande zu ordnen, und wie er, Geist und Gemüth anregend, der Jugend anzuweichen sei.

Daran werden sich Mittheilungen aus solchen Schriften — älterer wie neuerer Art — schließen können, welche von den Lehrern erkannt und genau erwogen zu werden verdienen. Vorzugsweise bei diesen Mittheilungen wird der gesprächsweisen Theilnahme der versammelten Lehrer Raum zu gewähren sein.

Mit Hinweisung auf die in dem Schulblatte für die Provinz Brandenburg Jahrgang 1850 Seite 660 ff., und Jahrgang 1851 Seite 75. ff.) befindlichen, zur Fortbildung der Lehrer betreffenden Aufsätze empfehlen wir besonders auch, daß einzelne in Gegenwart der Conferenzzmitglieder Unterrichtsproben ablegen, über welche dann nicht minder Besprechung zu halten ist, als über stattgehabte Vorkommlichkeiten und wichtige Erfahrungen in der Schule, durch deren Mittheilung die einzelnen Mitglieder der Conferenz nützliche und belehrende, interessante und anregende Beiträge zu Verhandlungen der Conferenzgesellschaften liefern können.

Eine nicht geringe Bedeutung wird endlich den musikalischen Uebungen der versammelten Lehrer zu geben und solchen wohl eine Stunde an jedem Conferenztage einzuräumen sein, da es sich auch um den Gesangunterricht und um Fortbildung im Gesange handeln muß.

Gesänge, welche das religiöse und patriotische Gefühl beleben, aber auch solche, die den Sinn für einfache Auffassung des Natur- und Volkslebens fördern, werden besonders fleißig zu üben sein, und Chöre, Motetten, Choräle, mehrstimmig zu singen, mögen auf Anordnung des Conferenzvorsitzers durch die von ihm zu bestellenden Gesangsdirigenten im Voraus eingeübt werden.

Vor allem aber und zur Sicherung des höchsten Gewinns, welcher durch die Lehrerconferenzen erzielt werden soll, möge jede Conferenzgesellschaft der Leitung des göttlichen Geistes und das Herz eines jeden ihrer Mitglieder seiner belebenden und heiligenden Kraft sich hingeben, damit das Vornehmen und Thun aller Vereine ein Werk in Gott gethan werde zu seiner Ehre und zur Förderung des Reiches unseres Herrn und Meisters, zu großem Heile für alle Schulen und für die heranwachsende Jugend und zur Begründung hoher Wohlfahrt des ganzen Volkes unseres geliebten Vaterlandes.

Euer Hochwürden erhalten von dieser Verfügung ein Exemplar für jede Pfarthe Ihres Aufsichtskreises zur Kenntnissnahme und Instruction aller Geistlichen und Lehrer.
Potsdam, den 8. Juni 1853.

Königliche Regierung,
Abtheilung für die Kirchenverwaltung und das Schulwesen.
(gez.) Zander.

An sämtliche Herren Superintendenden und Kreis Schulinspectoren.

Circularverfügung der königlichen Regierung zu Koblenz vom 4. Februar 1853, betreffend den Elementarunterricht in der Muttersprache und im Gesange.

Wir finden uns durch mannigfache Erfahrungen veranlaßt, und im Folgenden über die Behandlung zweier wichtigen und in nahem Zusammenhange stehenden Gegenstände des Elementarunterrichts, nämlich über den Unterricht in der Muttersprache und im Gesange, auszusprechen.

Bekannthschaft mit der Muttersprache, Sicherheit und Klarheit im Verständniß dessen, was in derselben mündlich und schriftlich ausgedrückt wird, so wie Correctheit und Klarheit im eigenen mündlichen und schriftlichen Gebrauch derselben, ist unbestritten eine eben so wichtige als schwierige Aufgabe des Unterrichts in der Volksschule. Alle diesem Zweck dienenden Uebungen sind demgemäß mit möglichster Sorgfalt und in angemessener Ausdehnung zu betreiben. Außerdem, daß bei jedem Unterrichtsgegenstande auf klare, bestimmte und correcte Mittheilung seitens des Lehrers und auf correcten und klaren, vom Verständniß zeugenden Ausdruck seitens der Schüler zu halten ist, darf es nicht an praktischen Uebungen in richtiger Stufenfolge, welche besonders jener Aufgabe gewidmet sind, fehlen. Sprachübungen, welchen die den Kindern geläufigen und durch den Lehrer geläufig gemachten Anschauungen und Vorstellungen zu Grunde liegen; Uebungen im Nacherzählen des Vor erzählten, überhaupt im Wiedergeben des von dem Lehrer Mitgetheilten; ferner in fertigem und sinngemäßem Lesen, wobei das Vorlesen des Lehrstücks durch den Lehrer selbst von besonderer Wichtigkeit ist; sodann Uebungen im Memoriren und correctem und verständigem Hersagen des Memorirten; endlich Uebungen im Abschreiben, im Niederschreiben von Dictaten, im correcten und

geordneten Niederschreiben des Auswendiggelernten, des Vorgelesenen und Vorerzählten und, wo es sein kann, auch eigener Gedanken, die in dem Gesichtskreis der Kinder liegen, sind daher als ein wesentlicher Bestandtheil des Unterrichts in den Volksschulen zu behandeln.

Dagegen kann die Theorie der Muttersprache, die systematische Grammatik kein geeigneter Unterrichtsgegenstand für die Volksschule werden, weil die Kinder in derselben nach ihrem Alter und Bildungsstande unvermögend sind, ein klares Bewußtsein von den Gesetzen der Sprache zu erwerben, und weil daher ihre Beschäftigung mit diesen Gesetzen nur zu einem mechanischen Einprägen derselben führt, welches nicht über die Schulzeit hinausreicht und keine Frucht zurüchläßt, während die darauf verwendete Zeit und Kraft des Lehrers und der Schüler andern wahrhaft bildenden Beschäftigungen und Unterrichtsgegenständen und namentlich auch den vorerwähnten praktischen Uebungen in der Muttersprache entzogen wird. Nachdem die vielfachsten und leidigsten Erfahrungen darüber vorliegen, sind es wohl nur noch Lehrer, denen es an richtiger Belehrung über diesen wichtigen Gegenstand gefehlt hat, welche an der Beschäftigung der Schüler mit der systematischen Grammatik festhalten zu sollen glauben. Das richtige Verfahren dagegen, nur das Nothwendigste aus der Grammatik, namentlich was Rechtschreibung und Interpunction betrifft, gelegentlich bei den vorerwähnten praktischen Uebungen, und zwar so kurz und bündig, wie irgend möglich, zu berühren, ohne dabei systematische Vollständigkeit irgend zu erstreben, hat bei fortgeschrittenen Lehrern bereits durchgängig Eingang gefunden und durch seine Erfolge sich überall gerechtfertigt.

Wir erwarten von sämmtlichen Lehrern Ihres Inspectionsbezirks, welche noch an einer Beschäftigung mit der systematischen Grammatik als besonderem Unterrichtsgegenstand festhalten möchten, daß sie dieselbe aufgeben und den in gegenwärtiger Verfügung bezeichneten Weg einschlagen werden, und veranlassen Sie, bei den Schulrevisionen darauf zu halten, daß dieß geschehe.

Der Gesang, ein kaum minder wichtiger Gegenstand des Elementarunterrichts auf jeder Stufe desselben, wird ebenfalls vorzugsweise und ganz überwiegend praktisch zu behandeln sein. Das Wichtigste ist, daß den Kindern allmählig und zwar so, daß von auf der untersten Stufe der Anfang gemacht wird, eine mäßige Zahl geistlicher und weltlicher Melodien edler, einfacher und volksthümlicher weltlicher Lieder (mit den dazu gehörigen vollständigen Texten), welche bei den sich ergebenden Veranlassungen oft möglichst vollständig durchzusingen sind, nach dem Gehör bis zu möglichster Sicherheit reinen und wohlklingenden Gesanges eingeübt wird, und zwar so, daß so zeit irgend möglich in der Mittel- und besonders in der Oberklasse jedes Kind einzeln ohne Hülfe die eingeübten Lieder singen kann. Ist durch solche Uebungen Sinn und Geschick für den Gesang in den Kindern erweckt und gebildet, so werden sie im Stande sein, den Vorrath von Liedern und Melodien, den sie in Folge dieses Verfahrens als festes und sicheres Eigenthum für ihr ferneres Leben der Schule verdanken, nach Aneignung dessen, was ihnen nach der Schulzeit das kirchliche und gesellige Leben bieten wird, zu erweitern.

Die zweite Stimme beim Gesang weltlicher Lieder wird füglich ebenfalls durch Vorsingen eingeübt werden können, was nur gewünscht werden kann. Der mehrstimmige Gesang dagegen kann in der Volksschule nicht gefordert werden und darf auch da, wo die Verhältnisse es gestatten und der Lehrer das Geschick dazu hat, nur neben den vorgezeichneten Uebungen und so, daß der einstimmige Gesang Hauptsache bleibt, betrieben werden.

Was das Singen nach Noten und die Bekanntschaft mit den musikalischen Zeichen betrifft, so kann dasselbe jedenfalls, wo die Verhältnisse es überhaupt gestatten, erst in

der Oberclasse geübt werden. Die Erfahrung zeigt nur zu oft, daß aller angewandten Mühe ungeachtet die Kinder nur scheinbar nach den auf der Wandtafel oder im Fiederheft stehenden Noten, in Wirklichkeit aber nur nach dem Gehör singen, während andererseits in nicht wenigen Schulen eine erfreuliche und fruchtbare Übung im Gesang ohne Kenntniß der Noten erzielt wird und bewährte Kenner die Kenntniß der Noten für nicht durchaus nothwendig in der Volksschule halten. Wenn also ein Lehrer derselben entralhen oder die dazu erforderliche Zeit nicht erübrigen zu können glaubt, oder auch das dazu erforderliche Geschick nicht besitzen möchte, so ist nicht darauf zu dringen.

Wird der Gesangunterricht auf die im Vorstehenden bezeichneten engen, eher nothwendigen Gränzen zurückgeführt, so ist zu hoffen, daß der Gesangunterricht in den Volksschulen eine bleibende Frucht für das kirchliche und für das ganze Volksleben bringen wird, welche seither leider nur zu oft vermißt wird, obgleich es an dem Eifer und der Sachkenntniß bei zahlreichen Lehrern keineswegs fehlte.

Sie wollen das anliegende Duplicat dieser Verfügung bei sämmtlichen Lehrern Ihrer Inspection circuliren und von denselben durch Namensunterschrift darauf vermerken lassen, daß es zu ihrer Kenntniß gelangt ist, und sodann binnen drei Monaten an uns zurückreichen; auch künftig neu eintretende Lehrer mit dieser Verfügung nach ihrem ganzen Inhalt bekannt machen.

Koblentz, den 4. Februar 1853.

Königliche Regierung, Abtheilung des Innern

An sämmtliche Schulinspectoren des Verwaltungsbezirks der königlichen Regierung zu Koblenz.

Württemberg. Einrichtung der Professorats- und Präceptoratsprüfung. — In Folge einer höchsten Entschließung vom 26. August 1852 und einer Ministerialverfügung vom 18. Januar — 3. Mai 1853 sind für die Professorats- und die Präceptoratsprüfung neue Bestimmungen über die Zeit getroffen worden, welche die für den akademischen Lehrgang künftiger Lehramtskandidaten beabsichtigten Vorschriften und Einrichtungen ihre Wirkung werden geäußert haben.

Diese Bestimmungen werden bei der im Jahr 1854 vorzunehmenden Prüfung zum ersten Male in Anwendung kommen.

Die Prüfung für Professorate und Präceptorate wird alljährlich im Monat Juni zu gleicher Zeit von dem Studienrath unter Mitwirkung einiger je für 3 Jahre berufenen Prüfungscommissäre in Stuttgart vorgenommen.

(Für die nächsten 3 Jahre sind zu Prüfungscommissären bestimmt: Rector von Bucher in Ellwangen, Ephorus Baumlein in Maulbronn, Rector Schmid in Ulm, Professor Reuschle in Stuttgart.)

Für einzelne Fächer werden je nach Bedürfniß noch weitere Lehrer zugezogen werden.

Die Bestimmungen

1. Für die Professoratsprüfung sind folgende:

Die Candidaten, welche sich innerhalb der alljährlich durch den Staatsanzeiger zu veröffentlichenden Frist zu dieser Prüfung melden, erhalten ein dem Gesamtgehalt der Philologie entnommenes, mit dem Gymnasialstudium verwandtes Thema, welches sie schriftlich und zwar in lateinischer Sprache zu bearbeiten haben.

Außerdem wird ein zweites Thema aus dem Gebiete der übrigen in den oberen Gymnasien behandelten Wissenschaften denjenigen Candidaten gegeben, welche sich mit dem einen oder andern dieser Fächer näher beschäftigt haben und in einem solchen Fache ein Prüfungszeugniß zu erhalten wünschen. Die Bearbeitung dieses weiteren Themas hat in deutscher Sprache zu geschehen.

Der Umfang, welchen jede dieser Arbeiten nicht überschreiten soll, wird ebenfalls näher bestimmt werden, wie die Zeit, bis zu welcher dieselben an den Studienrath einzusenden sind.

Diejenigen Candidaten, welche nicht ausdrücklich abgewiesen werden, haben sich sodann zu der öffentlich angekündigten Zeit in Stuttgart zur Prüfung einzufinden.

Diese Prüfung ist theils eine schriftliche, theils eine mündliche.

1. Die schriftliche Prüfung besteht:

- a. in einer Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische;
- b. dergleichen aus dem Lateinischen ins Deutsche, wobei solche Stücke aus lateinischen Autoren zur Grunde gelegt werden, welche zugleich zu tiefer eingehender mündlicher Prüfung im Colloquium Veranlassung geben;

- c. in einer Uebersetzung aus dem Deutschen ins Griechische, und
- d. in einer solchen aus dem Griechischen ins Deutsche, wobei das Gleiche stattfindet, wie beim Lateinischen.

Bei den Uebersetzungen ins Deutsche wird verlangt, daß die Sprache nicht nur durchaus correct, sondern daß wirklich guter, deutscher Stil in den Uebersetzungen wahrzunehmen sei. Ebenso wird für die Uebersetzung ins Lateinische nicht nur Correctheit, sondern wirklicher lateinischer Stil gefordert, während für die Uebersetzungen ins Griechische die Correctheit genügt.

Neben diesen obligatorischen Prüfungsfächern findet je nach der Bitte des einen oder andern Candidaten (als facultativ) eine Prüfung statt im Hebräischen und im Französischen, ferner in der Geometrie und Arithmetik. In beiden letztern Fächern folgt die Prüfung schriftlich, im Französischen schriftlich und mündlich und im Hebräischen nur mündlich.

2. die mündliche Prüfung besteht in einem Colloquium und in zwei Probelectionen.

Im Colloquium soll der Examinand erweisen eine gründliche Kenntniß

- a. der lateinischen Autoren Tacitus, Virgilius, Horatius und der ciceronischen Schriften *de officiis*, *orationes Veppinae*, *oratio secunda Philippica* und *epistolae ad familiares*;
- b. der Griechen: Homer's Ilias und Odyssee, Staatsreden von Demosthenes, Plato's Phädo und Phädrus, des Sophokles Antigone, Oedipus Tyrannus und Philoktet;
- c. der Litteratur der vorgenannten Schriftsteller, sowie der andern, welche im Gymnasialunterrichte vorkommen;
- d. des Sächlichen in denjenigen Stellen der lateinischen und griechischen Autoren, welche Gegenstand der schriftlichen Prüfung und des Colloquiums sind;
- e. von allgemeiner Geschichte und Geographie soll der Examinand diejenige Kenntniß an den Tag legen, welche beweist, daß er sich zum Behuf des Unterrichts darin orientiren kann.

In den zwei Probelectionen, einer sprachlichen und einer wissenschaftlichen, deren Gegenstände dem Examinanden etliche Stunden zuvor mitgetheilt werden, soll der Examinand abgelegt werden, daß der Examinand sich mit der Aufgabe des Lehrers beschäftigt und im Unterrichten einige Uebung erlangt hat.

II. Die Præceptoratsprüfung ist ebenfalls eine schriftliche und eine mündliche.

1. Die schriftliche Prüfung besteht:

- a. in einer Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische,
- b. desgleichen aus dem Deutschen oder Lateinischen ins Griechische,
- c. in einem deutschen Aufsatz,
- d. in einer Uebersetzung aus dem Deutschen ins Französische.

2. Die mündliche Prüfung geschieht durch ein Colloquium und eine Lehrprobe.

Im Colloquium hat der Examinand nachzuweisen:

- a. durch gute Uebersetzung und richtige Sacherklärung seine Vertrautheit mit folgenden römischen und griechischen Autoren: Cornelius Nepos, Cäsar, Sallust, von Livius die vier ersten Bücher, Ciceronis *orationes selectae*, Dvids Metamorphosen, von Virgil's Aeneis die sechs ersten Bücher, Homer's Ilias und Odyssee, Xenophons Anabasis und Memorabilien, Isocrates Panegyricus, Areopagiticus und ad Demonicum; auch gründliche Kenntniß der lateinischen und griechischen Grammatik und des elegischen Versmaßes;
- b. eine übersichtliche Kenntniß der Hauptmomente der allgemeinen Geschichte und Geographie und dazu eine nähere Kenntniß der Geschichte der alten Welt;
- c. Kenntniß der französischen Grammatik und Fertigkeit, einen französischen Prosatext zu übersetzen;
- d. Fertigkeit im Kopfrechnen und in den Rechnungsarten, die in der lateinischen Schule vorkommen;
- e. sofern er nicht Theologe ist, die Kenntniß der christlichen Glaubens- und Sittenlehre seiner Kirche.

Als facultatives Fach kommt das Hebräische in der Art hinzu, daß der Candidat erweist, daß er hebräische Schriften des A. Testaments im Original lesen kann.

In der Lehrprobe soll der Candidat die Fähigkeit beweisen, sprachliche und wissenschaftliche Gegenstände aus dem Bereich der lateinischen Schule in zweckmäßiger Weise mitzutheilen und zu erklären.

Was die Prüfungszeugnisse betrifft, so werden die bisherigen Zeugnißclassen auf zwei, eine erste und eine zweite reducirt. Jede derselben hat zwei Unterabtheilungen.

Oesterreich. Erlaß des k. Ministeriums für Cultus und Unterricht, betreffend das Aufsichtsrecht der bischöflichen Ordinariate über den Unterricht der kath. Gymnasien. 16. Januar 1854.

In Folge allerhöchster Entschliessung vom 2. April 1822 hat die unmittelbare Aufsicht der bischöflichen Ordinariate über den Religionsunterricht an kath. Gymnasien genauere Bestimmungen erhalten. Von der Vollziehung dieser Anordnungen, welche noch immer in Kraft bestehen, scheint es hie und da abgekommen zu sein. — Es ist mein unausgesetztes, durch wiederholte Erinnerungen bekräftigtes Widerstreben, daß die grundsätzliche Forderung des Organisationsentwurfes, wonach religiöser Sinn und Geist den gesammten Organismus der Gymnasien durchdringen soll, immer mehr erkannt und in Wahrheit erfüllt, daß daher auch der Religionsunterricht das wichtigste, alles durchdringende Element der Erziehung werde, womit die Thätigkeit aller Lehrer in Einklang zu bringen eine vorzügliche Pflicht des Directors ist.

Um zu diesem Ziele zu gelangen, ist es angezeigt, daß die von den Religionslehrern über den Religionsunterricht abzufassenden Jahresberichte sich nicht, wie es gemachten Wahrnehmungen zufolge mehrseitig der Fall ist, bloß auf trockne Angaben der Notizen, welche ohnehin durch die gedruckten Jahresprogramme zur öffentlichen Kenntniß gelangen, beschränken, sondern daß in ihnen nach den Andeutungen, welche in dem Organisationsentwurfe § 112 und Seite 203 u. f. in Betreff der übrigen Lehrgegenstände enthalten sind, alle bei diesem Unterricht und der religiösen Bildung der Jugend sich geltend machenden Hindernisse oder fördernden Einflüsse mit Offenheit und Gewissenhaftigkeit dargelegt werden. Dieser Hauptbericht der Katecheten, welchem der Director bei der Einbegleitung an das Ordinariat die etwa zur genaueren Aufklärung geeigneten Bemerkungen beizufügen hat, wird einen um so tieferen Gehalt gewinnen, je weniger die Katecheten es im Laufe des Schuljahres unterlassen haben, in den regelmäßigen Monatsconferenzen oder nach Umständen in vertraulicher Rücksprache mit dem für das Gedeihen der Anstalt verantwortlichen Director ihre Wahrnehmungen und Wünsche in Betreff des sittlich-religiösen Zustandes der Anstalt offen darzulegen und in gemeinschaftlicher Thätigkeit die Förderung einer wahrhaft christlichen Bildung zu ermdöglichen.

Das vorgesezte Ziel der Christianisirung des gesammten Gymnasialunterrichts ist aber nicht nur von dem Religionsunterrichte, sondern nicht minder von dem Geiste, in welchem der Unterricht in allen Fächern erteilt wird, abhängig, weshalb auch durch die Eingangs erwähnte Verordnung der gesammte Unterricht der Aufsicht der Bischöfe unterstellt worden ist. Diese Aufsicht kann jeder Bischof entweder persönlich oder nach Umständen durch einen von ihm aufgestellten Commissar üben. Einem solchen Commissare wird es demnach freistehen, bei dem Unterrichte ohne Unterschied des Gegenstandes zu hospitiren und den Prüfungen beizuwohnen. Ebenso wird ihm der Director bereitwilligst jede gewünschte Aufklärung zu erteilen und Einsicht in die an das Gymnasium herabgelangten Erlasse zu gewähren haben, damit derselbe zum Behuf seiner dem Bischöfe unmittelbar zu erstattenden Berichte von allem, was auf den sittlich-religiösen Zustand des Gymnasiums Bezug haben kann, vollständig unterrichtet sei. Zur Vermeidung jeder unnöthigen und die unmittelbare Wirksamkeit der Direction beeinträchtigenden Vermehrung von Schreibgeschäften wird jedoch jeder schriftliche Verkehr zwischen ihnen und den bischöflichen Commissaren gänzlich zu vermeiden, und werden alle von diesen gewünschten Aufklärungen und Mittheilungen ihnen ausschließlich auf kurzem Wege zu erteilen sein.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Stettin. Wir stellen an die Spitze unser^s Blattes die Nachricht von einer Verfügung des Unterrichtsministers, von der wir gewiß mit Recht sagen können, daß wir in ihr den Ausdruck unserer eigenen Wünsche und Gedanken wiederfinden, und die nicht nur der erziehenden Schule den einzig richtigen, sondern sogar auch der bloßen Lehrschule in der That den möglichst besten Weg zur Lösung eines Theils ihrer Aufgabe vorzeichnet. So wie die Verfügung an die Behörden gerichtet ist, bleibt sie uns im Wortlaut unzugänglich; was davon aus den Zwischenbehörden an die Schulen selbst gelangen wird, glauben wir künftig genau mittheilen zu können. Die Nachricht der N. P. Z. lautet folgendermaßen: „Wegen der häuslichen Arbeiten, mit denen die Schüler öfters belastet werden, hat der Unterrichts- u. Minister v. Rau neuerdings an die Provinzialschulcollegien und Regierungen eine Circularverfügung erlassen, der Niemand seinen Beifall wird versagen können, dem über die einschlagenden Verhältnisse ein Urtheil zusteht. Der Minister weist zunächst darauf hin, daß es hauptsächlich auf den geistigen Verkehr mit den Schülern in der Lehrstunde selbst ankomme; die Arbeiten zu Hause sollten den Unterricht nur ergänzen, wären aber keineswegs das Wichtigste und es dürfte dabei nicht in mechanischer und ordnungsloser Weise verfahren werden, wie leider oft geschieht, so daß der Schüler vor lauter Hefen, Abschriften, Reinschriften u. gar nicht zum Denken kommt und der Lehrer nicht einmal zum Corrigiren der Arbeiten. Der Minister behauptet mit vollem Recht, daß die unverhältnißmäßige Zunahme häuslicher Arbeiten in der Regel für ein Zeichen gelten könne, daß es den betreffenden Lehrern an Sinn und Geschick fehlt, die Lehrstunde ihrer Bestimmung gemäß zu benutzen, ja daß in vielen Fällen darin die Ursache ungenügender Fortschritte der Schüler zu suchen ist. Die Directoren der höheren Lehranstalten sollen veranlaßt werden, diese Angelegenheit — auch in Bezug auf die Anfertigung sogenannter Strafarbeiten — sorgfältig zu regeln und zu überwachen.“

— Ueber Ertheilung von Privatunterricht an Schüler höherer Lehranstalten hat der Minister unlängst eine Verfügung erlassen, in welcher zunächst darauf hingewiesen wird, daß bei ordnungsmäßigem und gewissenhaftem Unterricht in den Klassen der Privatunterricht überhaupt nur in außerordentlichen Fällen stattfinden könne und würde. Diese Fälle soll nun der Director beurtheilen, und wenn es wünschenswerth ist, daß solche nöthige Privatstunden von dem betreffenden Klassenlehrer ertheilt werden, so soll dieser dieß fortan doch nur nach eingeholter Genehmigung des Directors thun. — Ihre Schularbeiten dürfen Schüler auch künftig ohne Weiteres unter

Aufsicht eines Classenlehrers anfertigen, doch soll darauf geachtet werden, daß dieß keine Ungleichheit in der Behandlung der Schüler zur Folge habe.

— Ueber die schriftlichen häuslichen Arbeiten der Schülerinnen höherer Töchterschulen hat das königl. Schulcollegium der Provinz Brandenburg an die städtische Schuldeputation des Magistrats von Berlin ein Circular folgenden Inhalts erlassen:

„Aus dem uns vorliegenden Verzeichnisse der schriftlichen Arbeiten, welche die Schülerinnen der oberen Classen in der Mehrzahl der hiesigen höheren Töchterschulen sich anzulegen gehalten sind, ist es uns zur Gewißheit geworden, daß die vielfach gehörten Klagen über die zu große Menge von schriftlichen Arbeiten, mit denen jene Schülerinnen zum Nachtheil für ihre Gesundheit, zur Beeinträchtigung des erziehenden Einflusses des Familienlebens und zur Gefährdung wahrer weiblicher Bildung vielfach belastet worden, nicht unbegründet sind. Wir sind weit davon entfernt, zu verkennen, daß es gewisse Gegenstände des Unterrichts in höheren Töchterschulen gibt, welche zu ihrer erfolgreichen Betreibung auch die Heranziehung des häuslichen Fleißes der Schülerinnen in der Anfertigung schriftlicher Arbeiten nothwendig machen. Aber wir können es nicht für angemessen erachten, wenn, wie dieß in hiesigen Töchterlehranstalten vorkommt, die in der Schule gegebenen naturgeschichtlichen, physikalischen, litterarhistorischen und mythologischen Belehrungen von den Schülerinnen in besonderen Heften ausgearbeitet werden. Vielmehr ist es zweckmäßig, daß der Lehrer in diesen Gegenständen an einen gedruckten und in den Händen der Schülerinnen befindlichen Leitfaden seine Unterweisung anschließe, und dadurch nicht nur seinem Unterrichtsgange die erforderliche Sicherheit gebe, sondern auch den Schülerinnen die Möglichkeit einer erfolgreichen Wiederholung des Vorgetragenen gewähre.“ (B. 3.)

— Die Befreiung der Studirenden der evangelischen Theologie vom Militärdienst ist von der rheinischen Provinzialsynode im vorigen Jahre für den Fall beantragt worden, wenn sie bis zum vollendeten sechszwanzigsten Lebensjahre ihre erste theologische Prüfung bestanden haben, oder doch, falls sie ihrer Militärpflicht schon Genüge geleistet haben sollten, daß sie von den Reserve- und Landwehrübungen befreit bleiben. Der evangelische Oberkirchenrath, welchem diese Angelegenheit zur gütlichen Aeußerung vorlag, hat hiervon Veranlassung genommen, einen früheren allgemeinen Antrag auf Befreiung der genannten Studirenden von dem Militärdienste zu unterstützen. Die officiöse „Pr. Corr.“ bemerkt dazu: „Die Berücksichtigung dieses Antrages erscheint um so natürlicher, als die beantragte Begünstigung den katholischen Theologen bereits seit dem Jahre 1835 durch Staatsministerialbeschuß bewilligt ist und die Einstellung in das Heer unlängbar eine höchst nachtheilige Unterbrechung des theologischen Studiums herbeiführt. Die Zahl der evangelischen Theologen, die seit mehreren Jahren abgenommen hat, dürfte sich durch Ausführung der empfohlenen Maßregel, welche dem armen Theologen das Studium wesentlich erleichtern würde, wieder vermehren.“ — Wir würden solche Maßregel beklagen schon um der zukünftigen theologisch gebildeten Lehrer willen, welche zu erhalten die Schule die Hoffnung des nicht aufgeben darf. Wie die künftigen Geistlichen ihren Militärdienst ableisten können, nicht nur unterm Gewehr, sondern namentlich als ein Diaconat, hat neulich die „Preussische Wehrzeitung“ aus dem Munde eines Militärpredigers mit ihrer eigenen Zustimmung darlegen lassen.

— Die deutsche Pädagogische Stiftung in Berlin hat ihren (fünften) Rechenschaftsbericht über das Jahr 1853 ausgegeben. Die Stiftung, welche seit Legung des Grundsteins zu ihrer Anstalt in Pantow im Sommer 1849 und der Aufnahme ihres ersten

Jünglings zu Weihnachten 1850 jetzt ihr drittes Jahr der Prüfung zurückgelegt, hat in dem verflossenen Jahre die Zahl ihrer Jüglinge auf achtzehn vermehrt, so daß ihr demnach statutarisch nur noch sieben Stellen zu besetzen übrig sind. Bekanntlich ruht die Stiftung auf Pestalozzi's Grundsatz „Vereinigung der Belehrung mit der Arbeit“, und sie hat gegenwärtig zur Lösung dieser Aufgabe ihren Unterricht vollständig geordnet und mit der Arbeit ins Gleichgewicht zu setzen gesucht. Zu diesem Versuch, der um so bedeutungsvoller ist, als eben jetzt von beiden Seiten, sowohl der Arbeit als des Unterrichts her, die Frage in größerem Maßstabe zur Lösung kommt (von Seiten des Staats durch Einrichtungen, die in Werk- und Fabrikstätten arbeitende Jugend, welche die Noth des Lebens erzieht, auch des erziehenden Unterrichts theilhaftig zu machen; von Seiten der Stadt durch den hoffentlich noch in diesem Jahre in Angriff zu nehmenden Plan, ihre Waisengemeinde, der es zu einer wohlgeordneten Schul- und häuslichen Pflege in der Stadt an nichts, als an Raum zum Leben und zur Entwicklung einer erziehenden Arbeitsamkeit fehlt, auf der Rummelsburger Feldmark in einer Mehrzahl von Familien anzusiedeln) — zu diesem Versuch, sagen wir, ist die Verwaltung der Stiftung durch die rege Betheiligung des Publicums in den Stand gesetzt worden. Unter der Gesamteinnahme von 4187 Thlr. sind an Beiträgen von Freunden der Stiftung in Berlin allein 882 Thlr., an außerordentlichen Beiträgen 142 Thlr. und von Wohlthätern außerhalb Berlins 40 Thlr. eingegangen. Es ist zu hoffen, daß die Theilnahme für das wichtige Institut trotz der Ungunst der Zeiten, welche der Wohlthätigkeit unwillkürlich engere Schranken setzt, nicht ermatten werde, und zu wünschen, daß Mitglieder und Wohlthäter sich auch persönlich durch den Augenschein selbst an dem Werke theilnehmen, daß, wenn es frisch und fröhlich gedeihen soll, nicht bloß der Geldbeiträge, sondern auch des einsichtsvollen Urtheils theilnehmender Menschenfreunde bedarf. Der Verwaltungsrath ladet ausdrücklich dazu ein. Die Anstalt steht solchen Besuchern zu jeder Zeit offen und der Hausvater, Herr Schorß, ist bereit, alle Auskunft zu ertheilen.

— Das Ministerium für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten veröffentlicht eine Bekanntmachung vom 20. April 1854, betreffend die Befähigung der Realschule zu Reife zur Ertheilung annehmbarer Entlassungszeugnisse für die Candidaten des Baufachs.

— Se. Maj. der König haben von den Bestrebungen des Sieg-Rheinischen Lehrer-Gesangsvereins, die classischen Musikwerke des sechzehnten und siebenzehnten Jahrhunderts zur Aufführung zu bringen und damit in den Kirchengesang einzuführen, mit Interesse Kenntniß zu nehmen und zu beschließen geruht, demselben einen Beweis höchster Theilnahme durch die Zuwendung der von Alfieri zu Rom in sieben Folio-Bänden veranstalteten Gesamtausgabe der geistlichen Compositionen Palestrina's zu verleihen. Den königlichen Intentionen gemäß soll jedem Mitgliede des Vereins dieses Werk zum Studium der darin enthaltenen Tonrichtungen zugänglich gemacht werden. Es steht nicht zu bezweifeln, daß diese königliche Gnade den Verein, welcher für die Aufführung der sechsstimmigen Messe *Papae Marcelli* von Palestrina, eines sechsstimmigen deutschen Liedes von Eccard, eines siebenstimmigen Psalmes von Johann Gabrieli, eines achtsimmigen zweichdrigen Psalmes von Palestrina u. s. w. auf dem diesjährigen Gesangsfeste in Brühl die umfassendsten Vorkehrungen trifft, aufs freudigste umsetzen wird, nach möglicher Vollenbung des Vortrages dieser erhabenen Musikwerke zu ringen.

Brühl, 7. Juni. Conferenz. Heute waren in dem hiesigen Schullehrerseminar einhundert Geistliche und Lehrer zu einer Conferenz versammelt. Darunter befanden sich

der katholische Schulrath der königlichen Regierung zu Köln, mehrere Dechanten, Pfarrer, Schulpfleger und Lehrer aus der Nähe und Ferne. Die stets wachsende Theilnahme an diesen Seminarconferenzen, deren auch im vorigen Jahre hier zwei gehalten worden sind, liefert den Beweis, daß das königliche Provinzialschulcollegium zu Koblenz in Anordnung derselben einem wirklichen Bedürfnisse Genüge geleistet hat. Dieselben sind vor Allem dazu bestimmt, die Lehrer der Seminare mit ihren ehemaligen Schülern, und die Lehrer mit den Geistlichen in einen persönlichen Verkehr zu setzen und dadurch für die segensreiche Thätigkeit auf dem ihnen gemeinschaftlichen Gebiete der Bildung und Erziehung einerseits den Austausch der wissenschaftlichen Erfolge in den Seminarien mit den Erfahrungen in den Schulen, und andererseits die nahe Verbindung der Schule mit der Kirche zum Heile unserer Schuljugend zu vermitteln und zu beleben. Die heute gehaltenen Vorträge, die Discussion über einen derselben, und die in der Schule vorgenommenen praktischen Uebungen brachten des Belehrenden und Anregenden wiederum viel. Die Conferenz begann mit feierlichem Hochamt um 9 Uhr und schloß gegen halb 6 Uhr unter Abfassung dreier religiöser Lieder in der Klosterkirche. Es herrschte in den Verhandlungen eine lebhafteste Aufmerksamkeit und der Geist einer edeln Gesittung. Bei dem Mittagessen wurde die freundliche Stimmung durch den Vortrag mehrerer vierstimmiger Männerchöre noch gesteigert. Diese Conferenzen werden des Guten noch viel bringen und dem Provinzialschulcollegium die Genugthuung gewähren, daß die kleine pecuniäre Unterstützung, welche es den von auswärts daran Theil nehmenden Lehrern zugebilligt hat, einen reichen Gewinn für das Beste der Schulen abwerfen werde.

— Höhere Bürgerschulen. Programm. 1854. Küstrin, Rector Dr. Holäuser. Abb. Die Elemente der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Von Conrector Blech.

— Königsberg i. P. (Löbenicht). Dir. Dr. Krawow. Abb. von Dr. Bernhardt, das classische Alterthum und die höhere Bürgerschule. (Die Untersuchung über die Stellung des Lateinischen zc. in der h. V. wird angeknüpft an Mager's „deutsche Bürgerschule“, Stuttgart 1840.)

— (Burgschule.) Dir. Dr. Büttner. Abb. Bemerkungen über die neuere Theorie der Wärme von v. Behr. (Fortführung der Untersuchungen von R. Clausius aus den Pogg. Ann. 1850 ff.)

— Tilsit. Dir. Conditt. Abb. Ueber den Sundzoll, erste Hälfte, von Oberlehrer Fleischer. — Der König hat der Anstalt die Büsten des großen Kurfürsten und sämtlicher Könige Preußens zur Ausschmückung des Hörsaales verehrt.

— Insterburg. Dir. Schweiger. Abb. über den Erdmagnetismus von Oberlehrer Fischer.

— Danzig. Dir. Dr. Strehlke. Abb. Beitrag zur Kritik des platonischen Systems. Von Boeszoermeny.

— Elbing. Dir. Dr. Herzberg. Abb. Ueber die polaren Kräfte der Natur von Oberlehrer Dr. Lieber. — Unter den erlassenen Verfügungen wird eine Mittheilung des Inhalts, daß die Militärintendantur 1. Armee Corps für Militärintendanturaspiranten die Ausbildung auf einem Gymnasium vorschreibt [vergl. Päd. Rev. Jah. 2te Abth. unter Köln].

— Krotoschin. Prorector Schönborn. Abb. Ueber die Einführung der beschreibenden Geometrie als Unterrichtsgegenstand in die Realschulen und Berücksichtigung derselben in den Gymnasien. Von Oberlehrer Primer. — Die Anstalt ist eingerichtet nach dem Entwurf der 1849er Landes Schulconferenz.

Hannover. Hannover, 3. Mai. [Einweihung des neuen Schulgebäudes]

Am heutigen Tage wurde das großartige neue Schulgebäude, das eine der schönsten Zierden unserer Stadt bildet, dem schon früher mitgetheilten Programme gemäß feierlich eingeweiht. Schon gegen 9 Uhr sammelten sich Gruppen Neugieriger vor dem Gebäude, und man sah bereits Viele die festlich mit Grün bescheideten Treppen hinauf zu der herrlichen Aula emporsteigen, in welcher die Feier vorgenommen werden sollte. Gegen halb 10 Uhr nahmen die Schüler, so weit der beschränkte Raum sie zu fassen vermochte, ihre Plätze ein, die des Lyceums auf der nördlichen, die der höheren Bürgerschule auf der südlichen Gallerie, worauf zuletzt die Lehrer der beiden Anstalten zu beiden Seiten der Rednerbühne Platz nahmen. Der Saal, in seiner edlen Einfachheit an sich schon ein Meisterwerk der Baukunst, bot einen imposanten Anblick dar, da seine Räume jezt nach allen Seiten von der bunten Menge erfüllt waren.

Die Gallerieen außs frischeſte von den Schülern belebt, zu den Seiten des Rathhebers die beiden zahlreichen Lehrercollegien, im Vordergrunde des Saales der Minister und der Generalsecretär des Cultus, die Herren vom Oberschulcollegium, neben Einigen von der Geistlichkeit, der Magistrat und die Bürgervorsteher, und dann die langen Reihen der Herren und Damen, welche Liebe und Interesse für das Schulwesen unserer Stadt zu der Feier herbeigerufen hatte.

Nach 9¼ Uhr begann die Festfeier mit der Jubelhymne, Psalm 104 (Lobe den Herrn meine Seele), welche von dem (Männerchor) Vereine für kirchlichen Gesang vorgetragen ward. Dann führte der Stadtbaumeister Droste den Stadtdirector Rasch zu der Rednerbühne, um ihm als dem Vertreter des Magistrats und des Bürgervorstehercollegiums den nun vollendeten Bau zu übergeben. In diesem Augenblicke, erklärte er, wo es ihm nach vielen Sorgen und mannigfachen Bemühungen durch den Segen des höchsten Baumeisters, unter dessen kräftigem Beistande auch die gewaltigen Dome früherer Jahrhunderte emporgestiegen wären, die man zu allen Zeiten mit Bewunderung anstaunen werde, — wo es ihm unter göttlichem Schutze gelungen wäre, diesen wahrlich auch nicht unbedeutenden Bau der Vollendung entgegenzuführen, ſebe er sich mit freudeerfülltem Herzen zugleich gedrungen, dem Magistrate und den Bürgervorstehern in der Person des Stadtdirectors seinen wärmsten Dank zu sagen für die große Bereitwilligkeit der Stadt, mit ihren Mitteln den Bau zu fördern und keine Opfer zu scheuen, damit das Gebäude nicht nur den nothwendigen Anforderungen der Nützlichkeit entspräche, sondern auch des künstlerischen Schmuckes nicht entbehrte, der so viel zu seiner würdigen Verschönerung beigetragen hätte. Indem diese Räume, in denen bisher muntere Werthätigkeit geherrscht hätte, nun dem heiligen Zwecke der Jugendbildung geweiht werden sollten, wünsche er, daß das Haus noch lange stehen und ein ehrenvolles Zeugniß ablegen möge von dem, was die Stadt für ihre Schulen gethan habe und thun werde.

Nachdem darauf der Stadtdirector Rasch die Versammlung in den städtischen Räumen bewillkommenet hatte, dankte er zuvörderst dem Stadtbaumeister für die edle und würdige Weise, in welcher er die ihm zu Theil gewordene eben so schwere wie wichtige Aufgabe gelöst und durch Vollendung des stattlichen Schulgebäudes der Stadt einen neuen Schmuck, sich selbst aber den Namen eines wahren Baumeisters für die Zukunft gesichert habe; den schönsten Lohn dafür trage er zwar in seinem eigenen Bewußtsein, aber auch von Seiten der Stadt solle ihm dankbare Anerkennung seiner Verdienste nicht versagt werden. Die Stadt habe übrigens durch diesen Bau und die schweren Opfer, welche derselbe erfordert habe, gezeigt, wie tief sie von der heilsamen Erkenntniß durchdrungen sei, daß das Wohl der Einzelnen sowohl wie der Gemeinden und Staaten auf sittlicher Durchdringung und geistiger Durchbildung der Jugend

beruhe. Die gegenwärtigen Räume seien hergestellt für das Lyceum, die höhere Bürgerschule, die Handelsschule, die gemeinsame städtische Bibliothek; außerdem habe man aber auch Rücksicht auf künftig etwa sich herausstellende Bedürfnisse genommen, weshalb die Disposition über einzelne Räumlichkeiten noch vorbehalten bleiben müsse. Jenen drei Anstalten überweise er aber jetzt kraft seines Amtes im Namen des Magistrats und der Bürgervorsteher die ihnen zukommenden Räume, unter Vorbehalt etwaiger späterer anderweitiger Verfügung; und zwar dem Lyceum, das seit über 500 Jahren der Stadt angehöre und derselben in sich immer schöner entfaltender Blüthe zur wahren Ehre gereicht habe, den nördlichen Flügel mit Ausnahme zweier Säle; der höheren Bürgerschule, welche in ihrem jüngeren Bestande sich dennoch schon zu reicher Fülle entwickelt habe, den südlichen Flügel; der Handelsschule endlich einige Säle der Fronte. Die Aula sei zu gemeinschaftlichem Gebrauche für größere Schulfeierlichkeiten bestimmt, werde aber auch den Männern und Frauen der Stadt öfters Gelegenheit bieten, innerhalb ihrer Mauern sich durch bildende Vorträge belehren zu lassen. Für die Bibliothek und die Sammlungen seien gleichfalls geeignete Räume bestimmt. Schließlich wies der Redner darauf hin, daß schon die äußerliche Vereinigung der verschiedenen Anstalten in Einem Hause andeuten müsse, daß die einzelnen Schulen von einer Einheit getragen würden und, wenn auch auf verschiedenen Wegen, doch nur einem Ziele entgegenstrebten, dem Ziele echter Humanität und wahrhafter Menschenbildung; nicht auf den Stand und die Stellung im Leben komme es an, sondern darauf, wie ein Jeder den ihm beschiedenen Platz auszufüllen verstehe; das solle uns auch die einheitliche Verbindung jener Schulen stets aufs neue ins Gedächtniß zurückerufen. Gott aber gebühre der Dank dafür, daß er uns in seiner Gnade bis hierher geleitet habe.

Jetzt fiel wiederum der Verein für kirchlichen Gesang mit den ersten drei Versen des Choral's „Nun danket alle Gott“ ein, nach deren Verklingen der Pastor Müller, Mitglied der Schulcommission für das Lyceum und erster Geistlicher der Aegidien-gemeinde, zu deren Bezirke das neue Schulgebäude gehört, die Weihe der Schule vornahm. Mit den Worten: „Wenn der Herr nicht das Haus baut, so arbeiten umsonst die daran bauen, und wenn der Herr nicht die Stadt behütet, so wacht der Wächter umsonst“ — begann er seine würdige Rede. Er wies darauf hin, wie schon jedes Häuschen, jede Hütte unsere Theilnahme in Anspruch nähme, weil menschliche Herzen darin schlügen, weil Thaten der Opferfreudigkeit und Selbstüberwindung darin geschähen, die von der Welt zwar nicht gesehen und gelohnt, aber bei Gott im Himmel angeschrieben würden. Welche Gefühle, welche Theilnahme müsse nun erst dieses Haus, in welchem wir uns versammelt hätten, in uns rege machen! In diese schönen stattlichen Räume würden Tausende und aber Tausende jetzt und in kommenden Jahrhunderten dasjenige senden, was ihren Herzen das Nächste wäre, wofür sie die emtigste Sorge trügen, woran sie die gerechtesten Erwartungen knüpften; die Jugend solle hier einziehen, um sittliche und geistige Bildung zu gewinnen, an Kenntnissen bereichert, in allgemeiner Tüchtigkeit gekräftigt und gestählt zu werden; ein Samen werde hier unscheinbar gesät, welcher außerhalb der Schulmauern aufkeimen und Frucht bringen werde, deren Erfolge unabsehbar wären. Wer könne dabei kalten Herzens bleiben? Nein, die Liebe, warme Liebe zu dem heranwachsenden Geschlechte habe dieses Haus gegründet; die Hoffnung schaue in froher Zuversicht auf seine Zukunft; wo aber auch richtige Liebe und Hoffnung sich die Hand reichten, da könne auch der Glaube nicht fehlen, der Glaube an den dreieinigen Gott, der aller menschlichen Bildung erst die rechte Weihe, erst den rechten Werth verleihe. In diesen Räumen sollten die Knaben und Jünglinge nicht nur zu brauchbaren irdischen Bürgern, sondern vor Allem zu

kommen Himmelsbürgern herangezogen werden; in diesen Werkstätten menschlichen Geistes und menschlicher Wissenschaft solle auch der heilige Geist seine Wirksamkeit betätigen und dem Sinne der Jugend die Weisheit einflößen, die da ausreicht für Zeit und Ewigkeit. Ueber dem irdischen Reiche stehe das himmlische, unsere wahre Heimat; das dürfe über aller Fülle von Kenntnissen, über aller Geschäftsbefähigung und Tüchtigkeit nie vergessen werden; über der Pforte dieses neuen Jugendtempels sollte die mahnende Inschrift stehen: „Dein Reich komme, auf daß Dein Wille auf Erden geschehe, wie im Himmel“. Und wahrlich, wenn die Inschrift auch nicht dort lände, so fehle es doch an jenem ächten christlichen Geiste nicht; die Schule gehöre nicht allein dem Staate und seinen weltlichen Interessen, sondern auch der Kirche an; und darum erfülle er mit Freuden seine Pflicht als Diener der Kirche und weihe hienit (wobei die ganze Versammlung sich erhob) diese äußerlich schönen stattlichen Räume zu einer christlichen Schule im Namen Gottes des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes; des Vaters, der da spreche: Gib mir mein Kind dein Herz; des Sohnes, der da noch heute rufe: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Himmelreich; des heiligen Geistes, von dem es heiße: Welche der Geist Gottes treibt, die sind Gottes Kinder. Nachdem der Redner dann den Segen des Höchsten über die Stadt und deren Obrigkeit, über die Schule selbst, wie über Lehrer und Schüler, über die ganze Versammlung endlich herabgesegnet hatte, schloß er mit dem Gebete des Herrn, woran sich unmittelbar der von der ganzen Versammlung gesungene vierte Vers des Chorales „Nun danket alle Gott“ angeschlossen.

Jetzt bestieg der Director des Lyceums, Dr. Ahrens, die Rednerbühne und hielt ihnen den besondern Verhältnissen der Schule und der Stadt sein angepassten Vortrag, er aber, da der Redner durch Unpäßlichkeit gehindert war, seine Stimme lauter zu erheben, nur einem kleinen Theile der Versammlung verständlich ward. Mit Freuden begrüßte auch er die Einführung des Lyceums in die neuen schönen Schulräume, deren zweckmäßige Auswahl und geeignete Ausstattung Sicherheit gewähre gegen die vielen Unannehmlichkeiten und Unzuträglichkeiten, mit denen das Lyceum bisher zu kämpfen gehabt habe; hier sei nichts mehr zu befürchten von erschlaffender Hitze oder starrmachendem Froste, von störendem Straßenlärm oder behinderndem Mangel an Raum. Es sei ein schöner Ruhm der deutschen Städte, daß sie zu der Zeit, als Deutschland anfang, aus der alten Barbarei sich empor zu arbeiten, die Pflege der Schulen unter ihre sorgsame Leitung genommen hätten; Hannover, an äußerer Pracht und Größe von mancher anderen Stadt überragt, habe eher als fast alle seine Schwestern, habe schon vor über 500 Jahren durch Uebnahme des Lyceums gezeigt, welchen Werth es auf gründliche Geistesbildung lege; und auch jetzt sei die Ausführung dieses herrlichen Baues nur ein neuer Beweis derselben alten Gesinnung. Das Gebäude sei äußerlich schön; so urtheilten Alle, die es sähen; so urtheilte auch er; aber zur wahren Schönheit, wie sie die Griechen, jenes nur für und in Schönheit lebende Volk, aufgefaßt hätten, gehöre noch mehr; dem schönen Aeußeren müsse auch das Innere entsprechen; in dem schönen Körper müsse auch ein schöner Geist wohnen; die liebliche Schale dürfe einen faulen Kern bergen. Ein solches vollkommen schönes Werk habe der wackere Baumeister nur zur Hälfte schaffen können und habe damit zugleich die ernstste Mahnung an Lehrer und Schüler gerichtet, daß sie nicht vergessen, in den schönen Räumen entsprechendes ebenso frisches geistiges Leben das Haus durchwehen zu lassen, Schönheit der äußeren Gestalt bringe oft große Gefahren mit sich, indem der belebende Geist leicht entweder in der Fülle des materiellen Stoffes ersticke oder im Vertrauen auf die glänzende Außenseite erschlafe. Vor diesen Gefahren müßten sich Schüler und Lehrer

zu behüten suchen, denn wenn es dereinst, was Gott verhüten möge, heißen sollte, in jenem herrlichen Gebäude wohne eine zuchtlose, verwilderte Jugend, so sei das eine doppelte Schmach; die Lehrer aber kenne er zu gut, um nicht davon überzeugt zu sein, daß sie es an Liebe und Pflichteifer für das Wohl der Anstalt nie fehlen lassen und unter der jezt günstigen Sachlage mit derselben oder noch größerer Lust und Amtsfreudigkeit wirken würden, als sie es bisher trotz der Ungunst mannigfacher Verhältnisse stets gethan hätten. Indessen das Wohl und Wehe der Jugend hange nicht allein von der Schule ab; viel, sehr viel komme auch auf den Geist an, welchen die Knaben vom elterlichen Hause her mit in die Schule brächten; sehr viel hange endlich auch von den Behörden ab, denen die Verwaltung der Schulangelegenheiten am Herzen liege und die über das Wohl der Anstalt, über das geistige und materielle Wohl der Lehrer und Schüler zu verfügen hätten; und insofern freue er sich, das neu vollendete Schulgebäude nicht nur um seiner selbst willen begrüßen, sondern namentlich in ihm auch ein theures Pfand und eine sichere Bürgschaft dafür erkennen zu dürfen, daß die Stadt jezt und in Zukunft für das wahre Interesse und die Blüthe der Anstalt ein Herz haben und gewissenhafte Sorge tragen werde, damit das Lyceum, wie es seiner äußerlichen Ausstattung nach über allen anderen Gymnasien des Landes dasiehe, auch seinem inneren Werthe nach diesen Vorrang behaupten und die erste hohe Schule des Landes sein möge. Indem er schließlich dem Magistrate und dem Bürgercollegium für das durch seine äußere Erscheinung schon die Jugend von allem Unerdenlichen und Gemeinen abschreckende Gebäude und für die Bürgerschaft, die in einem so werthvollen Geschenke auch für die Zukunft liege, seinen und seines Lehrercollegiums wärmsten Dank sagte, wies er endlich zu dem hinauf, der Herz und Sinn der Lehrer und Schüler erleuchten und heiligen müsse, wenn die Anstalt zu rechtem Heile gedeihen solle, und ersuchte Gottes Segen, daß dem Lyceum sein schönster Ruhm erhalten bleibe, der sich darauf gründe, daß es nicht allein darauf sehe, seine Schüler durch allerley Kenntnisse zu bereichern, sondern vor Allem sie zu gläubigen und frommen Christen heranzuziehen.

Nach dem Schlusse der Rede sangen die Schüler des Lyceums unter Leitung ihres Lehrers, des Hoforganisten Endhausen, eine vierstimmige Hymne von Mozart („Preis dir, Gottheit! durch alle Himmel tönt dein Ruhm“), welche mit Rücksicht auf die für Schüler eigentlich wohl zu großen Schwierigkeiten der Ausführung ganz wacker getragen ward. — Endlich folgte die Rede des Directors der höhern Bürgerschule, Dr. Zellkamp. Er dankte zuvörderst Gott im Himmel für den Segen, welchen er zu diesem wichtigen Werke verliehen habe; alsdann Allen, die der Schule wohlgethan hätten, für ihren Eifer und ihre Verdienste.

Auch die höhere Bürgerschule werde bemüht sein, durch ihre Leistungen und ihre Bestrebungen der Schönheit des Gebäudes zu entsprechen; eine Reihe ihrer Schüler, die in den verschiedensten praktischen Lebensfächern als tüchtige Männer sich bewährt hätten und auf die sie mit freudiger Theilnahme zurückblicke, beweiße hinlänglich, daß sie im Wesentlichen die richtige Bahn eingeschlagen und sich nicht zu weit vom idealen Ziele verirrt habe.

Freilich sei die Zeit, welche sie auf die Bildung der Jugend verwenden könnten, eine weit beschränktere als bei ihrer ältern Schwester, weil bei ihr die Knaben nicht zum praktischen Leben vorbereitet werden müßten und früher die Anstalt verlassen.

Man suche indessen solche Lehrgegenstände aus, welche neben ihrer praktischen Nützbarkeit zugleich Herz und Sinn der Jugend zu ergreifen und zu begeistern vermöchten. Um dieß nachzuweisen, gab der Redner einen kurzen Abriß von dem Section

plane der höhern Bürgerschule, von welchem er namentlich die materielle Seite weiter ausführte und hier die Naturwissenschaften, deren große Bedeutsamkeit man erst in neuester Zeit recht zu würdigen gelernt habe, in den Vordergrund stellte. Um aber dem für jede Schule höchst empfindlichen Vorwurfe der Beförderung des einseitigen Materialismus entgegen zu treten, bemerkte er zunächst, wie seiner Ansicht nach aus dem materiellen Wohlfsein eines Volkes die höheren Güter als weitere Früchte desselben von selbst hervorzuwachsen; wie seine Anstalt aber auch ihrerseits (obwohl die Kürze der Zeit verbiete, hier genauer darauf einzugehen) für allgemein menschliche Bildung ihrer Zöglinge Sorge trage, namentlich durch Unterricht in der vaterländischen Geschichte, wie in vaterländischer Kunst und Litteratur. Die Religion aber solle Allem erst die rechte Weihe verleihen und am kräftigsten dahin wirken, daß in der Jugend Gewissenhaftigkeit, Pflichttreue und Gehorsam gegen das Gesetz stets rege und lebendig bleibe.

Nachdem sodann der Choral „O heil'ger Geist lehr bei uns ein“ von den Schülern der höhern Bürgerschule unter Leitung ihres Lehrers Thies dreistimmig mit Kraft und Präcision gesungen war, erhob sich die ganze Versammlung und stimmte den Schlußgesang an: „Hallelujah, Lob, Preis und Ehre sei unserm Gott je mehr und mehr für alle seine Werke.“

Damit schloß die Einweihungsfeierlichkeit, welche, wenn unter Gottes Beistande den vielen Worten nur einigermaßen die That entsprechen wird, zu den schönsten Erwartungen für die Zukunft des Schulwesens der Stadt Hannover berechtigt. (Han. Z.)

Zu den Kosten für das Gebäude (130000 Thlr.) hat der Staat nicht das Mindeste beigetragen; die Stadt hat eben allein herr bleiben wollen. Möge die Stellung der höhern Bürgerschule zur Lehrerschule, mit welcher sie in Hannover nunmehr unter einem Dache wohnt, Aula und Bibliothek theilend, als Beispiel für das Verhältniß der beiderseitigen Schulen zu einander in weitem Kreise nicht ohne Einfluß bleiben. Auch abgesehen hiervon möchten wir die Gemeinsamkeit der Bibliothek hervorheben. Größere Städte, mit mannigfaltigern Schulen u., treiben eine wahre Verschwendung mit der Unterhaltung und Ausstattung der Bibliotheken für jede einzelne Anstalt. Bürfe man alle Schulbibliotheken einer auch nur mittelgroßen Stadt zusammen in eine gemeinsame Stadtschulbibliothek, so wäre auch bei der dann nöthigen Anstellung eines Bibliothekars, — heiläufig gesagt, der schönste Ruheposten für einen schwächer werdenden würdigen Lehrer — nicht nur viel Geld zu ersparen, sondern auch doch den wissenschaftlichen Bedürfnissen der Lehrer besser zu dienen, als jetzt geschieht; ja, manches wissenschaftliche Streben würde sich auch anderwärts entzünden bei der näher gerathen Gelegenheit, tiefere Studien machen zu können.

Das diesjährige Programm der höhern Bürgerschule (Dir. Tellkamp) bringt eine Abhandlung von Dr. Varenß: Der zweite Theil und insbesondere die Schlussscene der Göttheschen Fausttragödie. Der Verfasser will nachweisen, daß Götthe vollständig und mit Bewußtsein auf dem Boden des positiven, rechtgläubigen Christenthums stehe. So interessant uns die Arbeit erschienen, und so viel Reiz wir Jedem an ihrer Lectüre versprechen können, so bleibt uns doch immer, auch wenn wir über die Auffassung einzelner Stellen und Sprüche gar nicht streiten wollen, die Frage: Wenn denn Götthe (und Schiller) so rechte Christen gewesen sind, warum denn kein eistliches Lied? Oder sollte es in der That ein geistliches Lied sein, was freilich st dafür gilt: Wer nie sein Brod mit Thränen aß u. ? Oder sollten „des Geschickes Lächel“ wirklich die Engel Gottes sein?

Oldenburg. Oldenburg, 30. Mai. Die Gewerbeschule. Der Zweck der efigen Gewerbeschule ist nach der Regierungsbekanntmachung vom 25. Februar 1848 § 1:

„jungen Leuten, die sich einem Handwerk und einem Gewerbe widmen, welche keine höhere technische oder wissenschaftliche Bildung erfordert, und das zu praktisch zu lernen bereits begonnen haben, diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen, die sie zum verständigen Betriebe des Gewerbes „geschickt machen“.

Um diesen Zweck zu erreichen, hat die Gewerbeschule für nöthig erachtet, dahin zu streben, daß die Schüler vor allen Dingen folgenden Ansprüchen genügen:

a. daß sie fertig lesen, und das Gelesene, sofern sein Inhalt nicht ganz außer dem Ideenkreise des Betreffenden liegt, verstehen können;

b. daß sie eine deutliche Handschrift schreiben, und nicht zu langsam und mühsam die Worte zu Papier bringen;

c. daß sie Dictirtes ohne grobe orthographische und grammatikalische Fehler niederzuschreiben und die eigenen Gedanken verständlich darzustellen vermögen, natürlich einstweilen nur in höchst einfacher Weise und über Gegenstände, die der Schüler vollkommen beherrscht;

d. daß sie fertig zu rechnen im Stande sind, sowohl mit Brüchen wie mit ganzen Zahlen, und dieses Rechnen auf die Fälle des gewöhnlichen Lebens, Preisbestimmungen, Zinsberechnungen, Flächen-, Körperberechnungen u. s. w., anzuwenden wissen;

e. daß sie im Zeichnen die nöthige Geschicklichkeit besitzen;

f. daß sie so viel Kenntnisse aus der Geographie, Geschichte und Naturkunde haben, als sich etwa hier und da gelegentlich durch Anknüpfungen des Lehrers beim Lesen der Lesebücher eines guten Lesebuchs für Volksschulen lernen läßt.

Um die Schüler solchen Ansprüchen, wie das Berufsleben sie an Jeden macht, so daß kein Einziger die genannten Fertigkeiten für seine Berufsthätigkeit entbehren kann, genügen zu lehren, theilt sich der Unterricht in folgende Fächer: Deutsch (wegen Lesen, Grammatik, und Satz- und Aufsatzbildung gehört), Schreiben und Zeichnen. Rechnen.

Ueber diese Fächer hinaus braucht eine niedere Gewerbeschule nicht zu gehen. Durch die Schule soll wesentlich nur gegeben werden, was Alle nöthig haben. Sie darf über diese Fächer nicht hinausgehen, so lange die Schüler nicht in diesen Fächern gut unterrichtet und durchaus fest sind; denn Niemand kann bauen, ohne vorher einen guten Grund gelegt zu haben. Unsere Gewerbeschule kann nicht darüber hinausgehen, weil eben bei Weitem die meisten der hiesigen Lehrlinge theils in der Volksschule nicht so viel gelernt haben, als heutigen Tages dem Handwerker fürs Leben zu wissen Roth thut, theils weil die Schüler in dem, was sie in der Volksschule gelernt haben, nicht so fest sind, daß sie nicht das Meiste wieder verlernen würden, wenn sie sich mit diesen Fächern während ihrer Lehr- und Wanderzeit, also vom vierzehnten Jahre an, der Zeit, wo am besten gelernt, aber auch am leichtesten wieder vergessen wird, bis zu der Zeit hinaus, wo das Lernen schon schwer wird, gar nicht mehr beschäftigen.

Die erste und nächste Aufgabe unserer Gewerbeschule ist demnach:

1. daß sie das in der Volksschule Versäumte nachhole, d. h. daß sie allen den Lehrlingen, welche aus der Volksschule in das Leben übergetreten sind, ohne das Gangs aufgestellte Maß von Wissen und Können erreicht zu haben, nachträglich zu demselben verhelfe. — Daß die Gewerbeschule dabei stets ihres Namens eingedenk sein muß und z. B. zu Schreibübungen besonders Rechnungen, Quittungen, Buchführung, Geschäftsbriefe u. s. w. wählt, beim angewandten Rechnen besonders auf gewerbliche Verhältnisse Rücksicht nimmt, und neben Lesebüchern von allgemeinem Inhalt besonders solche lesen läßt, die für den Gewerbetreibenden ein besonderes Interesse haben, und

hiervon gelegentlich zum Verständniß oder zur weitem Ausführung des Gelesenen kürzere oder längere Unterredungen anknüpft, versteht sich von selbst.

Die fernere Aufgabe aber ist:

2. daß die Schule dafür Sorge, daß das in der Volksschule Gelernte nicht wieder vergeffen, daß es vielmehr durch fortgesetzte Übung mehr und mehr befestigt und so auf längere Zeit dem Lernenden als Eigenthum gesichert werde, daß also die Schule insbesondere diejenigen Schüler, welche die Volksschule mit dem Eingang geforderten Maße von Bildung verlassen haben, mindestens noch auf einige Jahre hin wenigstens auf gleicher Höhe halte. — Auch für diesen Wiederholungs- und Einübungscursus ist natürlich wieder in Bezug auf die Behandlung des Unterrichts ganz dasselbe, was in dieser Hinsicht bei dem unter Ziffer 1 gedachten Nachhülsecursus gesagt ist. Die Schüler lernen anwenden, was sie wissen; sie lernen einsehen, was ihnen das, was sie gelernt haben, zu wissen werth ist.

Die wenigen Unterrichtsstunden (für die Gewerke, deren Lehrlinge sämmtliche Stunden besuchen, wöchentlich 6, für viele aber nur 4, und gar nur 2 Stunden) dürfen kaum ausreichen, um der Aufgabe unter Ziffer 2 zu genügen. Gleichwohl ist unserer Gewerbeschule zur weiteren Ausbildung derjenigen Schüler, welche in dem, was eine gute Volks- oder Mittelschule leisten kann und soll, vollkommen sicher und fest sind, noch eine weitere Aufgabe gestellt, nämlich:

3. daß sie diese besser ausgerüsteten Schüler mit besonderer Rücksicht auf Mathematik und Naturwissenschaft, so weit sie in der Technologie ihre Anwendung finden, weiter fortbilde und nach Kräften vorbereite, um nach vollendeter Lehrzeit, während ihrer Wanderjahre, oder auch vor Anfang derselben, eine höhere Gewerbe- oder Fachschule mit Erfolg besuchen zu können.

Nach dem Wissen und Können, wie wir es bei unseren Lehrlingen vorfinden, und derjenigen, welche den unter Ziffer 3 gemachten Ansprüchen genügen, nur sehr wenige. Im Winter 1852/53 ergab sich folgendes Verhältniß: unter den 160 Schülern waren etwa:

- 80, an denen die Schule die unter 1 gestellte Aufgabe zu lösen hatte (Abthl. II). Die Schüler dieser Abtheilung lesen mangelhaft, verstehen zum Theil nur die allereinfachsten Sätze, die sie lesen, schreiben dürftig und langsam, mit vielen Fehlern, ihnen ist die Bruchrechnung zum Theil ganz unbekannt.
- 50, an denen allenfalls die unter 2 gestellte Aufgabe zu lösen war (Abthl. I).
- 30, welche zwar einigermaßen die Reife für einen technologischen Cursus hatten und von denen etwa ein Drittel im Deutschen, in der Aufzählung u. s. w. gelegentlich geübt werden konnte, unter denen aber noch fast zwei Drittel waren, welche außer dem technologischen Unterricht auch noch Stunden im Schreiben, Rechnen und im Deutschen beibehalten mußten, da es bedenklich war, ihnen diese Stunden, die ihnen das gaben, was sie fürs Leben so unmittelbar gebrauchen, vorzuenthalten.

In dieser Weise ist die Einrichtung der Schule bis jetzt fortgeführt.

Die Zeichenstunden laufen nebenher. Es sind für diesen Unterricht zwei Abtheilungen gemacht. Auch für den Zeichenunterricht, besonders derjenigen Schüler, welche nicht mehr Anfänger sind, gilt natürlich dasselbe, was hinsichtlich des übrigen Unterrichts gilt: es wird auf das besondere Gewerbe jedes Schülers besondere Rücksicht genommen. (Oldenb. Gew.Bl.)

Sachsen, 29. Mai. In Betreff des Besuchs der demnächstigen sogenannten allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Pyrmont hatte auch unser Ministerium

des Cultus und des öffentlichen Unterrichts sich veranlaßt gesehen, den sämtlichen Civildirectionen, so wie dem Gesamtconsistorium zu Glauchau, mittelst Rescripts zu eröffnen, daß daselbe, „da, wenn man auch von manchen anderen Bedenken ganz absteht, von ersprießlichen Früchten der Verhandlungen in diesen Versammlungen für das Schulwesen den Behörden bisher nichts bekannt geworden ist, wohl aber der für die Theilnehmer an selbigen mit dem Besuche derselben verbundene Kostenaufwand die Aufmerksamkeit um so mehr hat auf sich lenken müssen, als ein großer Theil der Lehrer über Beschränktheit ihrer Einkünfte und deren Unzulänglichkeit zum nothdürftigen Unterhalt klagt und um Unterstützung das Ministerium angeht, im eigenen Interesse des sächsischen Lehrerstandes die Theilnahme desselben nicht eben für besonders wünschenswerth erachten kann. Ohne daher zur Zeit ein allgemeines Verbot des Besuchs der genannten Versammlung aussprechen zu wollen, werden die Kreisdirectionen und das Gesamtconsistorium hierauf aufmerksam gemacht, um bei der Entschließung wegen Ertheilung des Urlaubs einigen Anhalt zu haben“.

Sachsen-M.=G. Gotha, 12. Juni. [Die Gewerbeschulen und der Sonntag.]

In dem Entwurf zum Statut für die Gewerbe- und Fortbildungsschulen des Herzogthums Gotha heißt es § 4 über die Zeit des Unterrichts wörtlich: „Da die Gewerbe- und Fortbildungsschule für Schüler aus mehreren Ortschaften bestimmt ist, dieselben daher nicht zu jeder Zeit ohne zu große Versäumnisse für ihr Geschäft die Schule besuchen können, andererseits aber auch den Lehrern die nöthige Erholung und Ruhe nicht entzogen werden darf, so werden für deutsche Sprache, Rechnen, Freihand- und Linienzeichnen der Sonntag, von Morgens 7 Uhr bis Nachmittags 3 Uhr, bestimmt.“ — In den Motiven heißt es ferner wörtlich: „Es wird daher in der Regel nichts Anderes übrig bleiben, als einen Theil des Unterrichts während der Kirchzeit geben zu lassen. Will man den Zweck der Volksbildung, so muß man auch die Mittel dazu wollen. Es wäre eine befangene Ansicht, zu glauben, daß der religiöse Sinn geschwächt werde, wenn die Jugend während einiger Jahre an dem Kirchenbesuche sich weniger oder gar nicht betheiligen könne. Die geistige Ausbildung, welche in den Fortbildungsschulen stattfindet, erstreckt sich auch auf den ganzen sittlichen Menschen. Auch ist durch die Combination des Directoriums der Fortbildungsschulen, durch die Betheiligung der Geistlichen am Unterrichte dafür gesorgt, daß mit dem Wissen gleichzeitig die sittliche und religiöse Bildung der Schüler gefördert werde.“ — Die Geistlichen haben sich in der allgemeinen Landesconferenz entschieden gegen diesen Entwurf erklärt und eine Erklärung dagegen an die herzogliche Landesregierung abzugeben beschloffen; ein Gleiches ist wohl vom Oberconsistorium zu erwarten. — Das Weitere ist abzuwarten; doch ist es für den, welcher im Uebrigen die Stellung unserer Regierung kennt, kaum denkbar, daß dem obigen Entwurf überall werde Folge gegeben werden.

— Für die preussischen, vom Handelsminister ressortirenden Gewerbeschulen ist neuerdings die Ertheilung von Religionsunterricht schließlich (vergl. Päd. Rev. 1854 Nr. 5—6, S. 178) abgelehnt worden. In der betreffenden Verfügung wird der Begriff einer Fachschule als ausschließlich maßgebend festgehalten, jedoch der Weg offen gelassen, daß auf Schüler, welche noch Religions- oder Confirmandenunterricht zu genießen haben, möglichst Rücksicht genommen werden soll.

Nassau. April. Der nassauische Landeskatechismus ist wegen seines rationalistischen Inhalts mit hoher Genehmigung beim Confirmandenunterricht entfernt und an seiner Stelle der altlutherische eingeführt, das paritätische Seminar in Idstein aufgehoben und ein evangelisches in Ufingen und ein katholisches in Montabaur errichtet, am ersteren auch ein Theologe von kirchlicher Richtung als Lehrer in der

Religion und in andern Fächern angestellt, der seine Thätigkeit damit eröffnete, daß er Missionsstunden hielt und die Schriften des Calwer Verlagsvereins unter die Seminaristen zu verbreiten suchte, namentlich ward Dinters Bibelerklärung abgeschafft und den Schülern dafür die des gedachten Verlagsvereins in die Hände gegeben. (M. 3.)

IV. Archiv des Schulrechts.

Bayern.

Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten.

Seine Majestät der König haben von den mehrseitig erhobenen Klagen über die ungenügenden Leistungen und Zustände der lateinischen Schulen und der Gymnasien des Königreichs allerhöchst Kenntniß zu nehmen und eine sorgfältige Prüfung der Vorschriften über den Unterricht und die Erziehung der Gymnasialjugend, namentlich der Schulordnung vom 13. März 1830, anzuordnen geruht.

Das Ergebniß dieser Prüfung ist eine „revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern“, welche von Seiner Majestät dem König unter dem heutigen allerhöchst genehmigt worden ist, und der k. Regierung, Kammer des Innern, hierneben in 24 Exemplaren zur genauen Vornachachtung und alsbaldigen Rundgabe an sämtliche Behörden und Lehrer der lateinischen Schulen und der Gymnasien des Regierungsbezirktes unter nachstehenden Bemerkungen und Weisungen mitgetheilt wird.

Es ist der ausdrückliche Wille Seiner Majestät des Königs, daß die an den genannten Lehranstalten zu lösende Aufgabe in der Art erfaßt werde, daß an denselben nicht allein gelehrt und der Jugend bloß ein bestimmtes Maß von Kenntnissen eingeprägt, sondern auch wirklich erzogen und auf die religiöse und sittliche Bildung eben so sehr wie auf die geistige hingearbeitet und daher unbeschadet der Verstandesbildung die Veredlung des Gemüthes und Herzens der Jugend gleichmäßig angestrebt und bestrbt werde.

Zur Erreichung dieses Zieles ist durch die einschlägigen Bestimmungen der neuen Schulordnung das Recht der Erziehung und die Handhabung einer strengen Zucht und Ordnung ausschließlich in die Hände der Schulbehörden und des Lehrpersonals gelegt, so daß in dieser Richtung jeder andere als der rein pädagogische Einfluß und alle Mitwirkung von Seite anderer Behörden und Organe aufgehoben; nur bezüglich der den Landesregierungen obliegenden Schulvisitationen und der Wahrnehmung des denselben anvertrauten Obergewaltrechtes haben Seine Majestät der König allerhöchste Entschliebung vorbehalten, und hat es demnach bei den bisherigen Bestimmungen bis auf weiteres sein Verbleiben.

Was insbesondere den Unterricht an den Gymnasien betrifft, so ist derselbe in den Lehrzweigen derartig einzurichten, daß Ernst und Gründlichkeit des Studiums bedingt gesichert und bei der Jugend Freude und Begeisterung für geistige und wissenschaftliche Beschäftigung und Bestrebung rege gemacht, leerer Mechanismus und Formalismus und vornämlich alles geistlose Memoriren, wodurch die geistigen Kräfte der Jünglinge, anstatt entwickelt und gebildet, nur abgestumpft werden, mit aller Entschiedenheit ferngehalten, daß namentlich bei Erklärung der alten Classiker von der

formell-linguistischen Behandlungsweise abgegangen und mehr die sachliche, Inhalt und Geist der Autoren ins Auge fassende Erklärung zur Anwendung gebracht werde. Diese Behandlungsweise rechtfertigt sich durch den Zweck, welcher durch das Studium des classischen Alterthums bei der Gymnasialjugend erreicht werden soll, von selbst, und ist zugleich in der allerhöchsten Willensmeinung gelegen, indem Seine Majestät der König ausdrücklich auszusprechen geruht haben, daß Allerhöchst-Sie nur darnach die Leistungen des Lehrpersonals beurtheilen und den Lohn dafür bemessen werden.

Zur Erzielung eines gleichmäßigen Unterrichtserfolges bei allen Schülern, welche eine öffentliche Studienanstalt besuchen, werden von nun an alle Dispensationen einzelner Schüler von Erlernung des einen oder des andern der in der neuen Schulordnung als obligatorisch bezeichneten Lehrgegenstände für unstatthaft erklärt; ebenso hören alle Separatprüfungen für das Schlußzeugniß der lateinischen Schule und des Gymnasiums auf, und haben diejenigen Schüler, welche ein solches Zeugniß zu erlangen wünschen, ohne Ausnahme sich der allgemeinen Prüfung am Schluß des Schuljahres zu unterziehen.

Die anliegende neue Schulordnung tritt nach ihrer Publication an den Studienanstalten mit Ausnahme derjenigen Anordnungen, welche die Zahl und Einteilung der Unterrichtsstunden, dann die Einführung des Unterrichtes in der französischen Sprache und in der Physik betreffen und erst mit dem Anfange des Schuljahres 1854/55 in Wirksamkeit zu setzen sind, sogleich in Kraft und sind alle mit denselben im Widerspruch stehenden bisherigen verordnungsmäßigen oder anderweitigen Bestimmungen aufgehoben.

Das unterzeichnete Staatsministerium gibt sich dem Vertrauen hin, daß die königl. Regierung, Kammer des Innern, den genauen Vollzug der neuen Schulordnung in allen Beziehungen strenge überwachen, so wie daß das gesammte Lehrpersonal, welchem Seine Majestät der König bei jeder Gelegenheit die erfreulichsten Beweise der wohlwollendsten Anerkennung seines wichtigen Berufes gegeben haben, die neuen Anordnungen bereitwilligst vollziehen und im lebhaftesten Pflichtgefühle nach Kräften bestrebt sein werde, eine gut gebildete, religiös-sittlich gestärkte, geistig und körperlich gesunde und kräftige Jugend heranzuziehen.

Die neue Schulordnung mit gegenwärtiger Entschließung ist nicht nur den Schulbehörden und dem Lehrpersonal kund zu geben, sondern auch im Kreisamtsblatte zur allgemeinen Kenntniß zu bringen, zu welchem Ende die erforderliche Anzahl von gedruckten Exemplaren gegen Vergütung des treffenden Kostenbetrages bei der Administration des k. Centralschulbücherverlages in München zu erhalten ist.

München, den 24. Februar 1854.

Auf Seiner königlichen Majestät allerhöchsten Befehl.
v. Zwehl.

Revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern.

Tit. I. Arten der Lehranstalten.

§ 1. Für die höhere allgemeine Bildung der Jugend, zu welcher der Grund einerseits durch die tiefere Erkenntniß und Bewahrung des Christenthums, so wie anderseits hauptsächlich durch das Studium der Sprachen und der Litteratur des classischen Alterthums gelegt wird, sollen lateinische Schulen und über denselben Gymnasien bestehen.

A. Von der lateinischen Schule.

Tit. II. Allgemeine Bestimmungen.

§ 2. Die lateinische Schule hat den Zweck, die im § 1. bezeichnete Bildung auf ihrer ersten Stufe zu begründen und die Schüler für die am Gymnasium zu erlangende höhere Bildung vorzubereiten.

Nach diesem Zwecke richtet sich Stoff, Umfang und Art des Unterrichtes.

An diesem Unterrichte können auch solche Knaben Theil nehmen, welche das Gymnasium zu besuchen nicht beabsichtigen.

§ 3. Die lateinische Schule besteht aus vier Classen und ist mit jedem Gymnasium verbunden, kann aber auch nach Maßgabe des Bedürfnisses für sich bestehen.

§ 4. Jede der vier Classen hat ihren eigenen Lehrer, welcher den Namen „Studienlehrer“ führt. Haben sich für eine Classe mehr als 50 Schüler gemeldet, so wird nach Maßgabe des Bedürfnisses dem Lehrer entweder ein Aushilfslehrer beigegeben, oder die Trennung der Classe in Parallelcurse eingeleitet.

§ 5. Vorstand der mit einem Gymnasium verbundenen lateinischen Schule ist der Rector des Gymnasiums, welchem an zahlreich besuchten Anstalten zur Unterstützung in seinem Wirkungskreise aus dem Lehrergremium ein Conrector beigegeben wird.

An der für sich bestehenden vollständigen lateinischen Schule ist ein Lehrer der beiden oberen Classen zugleich Vorstand der Anstalt (Subrector).

§ 6. Die bereits eingerichteten vollständigen und unvollständigen isolirten lateinischen Schulen dürfen vorerst fortbestehen.

Tit. III. Von dem Unterrichte in der lateinischen Schule.

§ 7. Die Lehrgegenstände der lateinischen Schule sind:

Religionslehre,	Arithmetik,
Lateinische Sprache,	Geschichte,
Griechische Sprache,	Geographie.
Deutsche Sprache,	

Daneben wird technischer Unterricht in der Calligraphie, im Gesange und in der Musik, so wie im Zeichnen, dann gymnastischer Unterricht im Turnen und Schwimmen erteilt.

§ 8. Der Religionsunterricht für die katholischen und die protestantischen Schüler soll von einem katholischen und protestantischen Geistlichen, als besonderem Lehrer, erteilt werden.

Ueber die Befugnisse der kirchlichen Behörden in Beziehung auf den Religionsunterricht haben die einschlagenden gesetzlichen Bestimmungen Maß zu geben.

§ 9. Jeder Schultag beginnt mit einer Andachtsübung, welche für die katholischen Zöglinge im Besuche der heiligen Messe, und für die protestantischen im Morgengebet mit Gesang besteht.

§ 10. Ferner sind die Schüler beider Confessionen gehalten, an allen Sonn- und Feiertagen dem Gottesdienste in ihren Kirchen unter der Aufsicht der Lehrer ihrer Confession beizuwohnen.

In allen Beziehungen aber hat die Anstalt dahin zu trachten, daß das Christenthum in den Gemüthern der Schüler fest begründet und lebendig erhalten werde.

§ 11. Der Unterricht in der lateinischen Sprache behandelt in der ersten Classe vollständig das Allgemeine der gesammten Formenlehre, wobei einige leichtere Regeln der Syntax auf praktischem Wege mitzutheilen sind.

Besondere Aufmerksamkeit ist der Wortbildung durch Erlernung der Wortstämme

in ihren Ableitungen zu widmen, mechanisches Memoriren von zusammenhängenden Wörtern und Redensarten und sogenannten Sentenzen aber, wodurch nur das Gedächtniß beschwert, und der Jugend, anstatt ihren Verstand zu schärfen und zu bilden, Ekel am Lernen beigebracht wird, nicht zu dulden.

Ein zweckmäßiges Elementarbuch zum Uebersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche und umgekehrt aus dem Deutschen in das Lateinische dient zur mündlichen und schriftlichen Einübung des Lehrstoffes.

§ 12. In der zweiten Classe beginnt nach genauer Wiederholung der Etymologie und Ergänzung der Formenlehre in ihren Anomalien der Unterricht in der Syntax bis zum Schlusse der Casuslehre. Mit andern leichtern Lehren der Syntax kann der Schüler auf praktischem Wege durch die Lectüre bekannt gemacht werden. Mit der Denk- und Gedächtnißübung der begonnenen Erlernung von Wörterfamilien zur Bereicherung der Wortkenntniß, so wie mit beiden Arten von Uebersetzungen nach einem Elementarbuche ist fortzufahren.

§ 13. In der dritten Classe umfaßt der Unterricht alle Theile der Syntax innerhalb des regelmäßigen Sprachgebrauches; die memorirten Wörterfamilien werden zweckmäßig erweitert, mündliche und schriftliche Uebersetzungsübungen haben die erlernten Regeln zu sicherer und zu geläufiger Anwendung zu bringen. Als lateinisches Lesebuch dienen die Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos; später, wenn die Schüler die erforderliche Uebung haben, können die Fabeln des Phädrus erklärt werden.

§ 14. In der vierten Classe wird die Syntax unter fortgesetzten praktischen Uebungen wiederholt und die Erklärung von *Cæsar's Commentarii de bello gallico* oder eine Chrestomathie aus größern Stücken römischer Historiker vorgenommen.

Zugleich beginnt in dieser Classe der Unterricht in der Prosodie und in den daktylischen Versmaßen mit den nöthigen Uebungen in Wiederherstellung aufgelöster Distichen.

§ 15. Bei diesem Unterrichte soll in der ersten und zweiten Classe die Kenntniß der lateinischen Etymologie zur möglichsten Geläufigkeit gebracht, in der dritten und vierten aber vorzüglich darauf gesehen werden, dem Schüler bei Uebersetzung aus dem Lateinischen in das Deutsche Gewandtheit des Ausdrucks, dann bei jener aus dem Deutschen in das Lateinische Sicherheit in Anwendung der grammatischen Regeln zu verschaffen. Schriftliche Uebersetzung soll nur bei einzelnen schwierigen und besonders merkwürdigen, von dem Lehrer im Voraus zu bezeichnenden Stellen gefordert werden: es genüge, daß die Schüler zur Vorbereitung das zu erklärende Pensum aufmerksam durchgegangen und die ihnen unbekannten Vocabeln aufgesucht, verzeichnet und memorirt haben.

§ 16. Bei allem lateinischen Unterrichte ist auf genaue und richtige Anwendung der Muttersprache die sorgfältigste Rücksicht zu nehmen, und besonders bei Uebersetzungen aus dem Lateinischen dahin zu wirken, daß nicht nur der geeignete Ausdruck in der Muttersprache nachgewiesen und das Abweichende gezeigt, sondern auch der Inhalt des Uebersetzten von den Schülern in freier Darstellung vorgetragen und erläutert werde.

§ 17. Schriftliche Uebungen im Lateinischen sollen während der Schulkunden zur richtigen Anwendung des Erlernten öfters und in der Art gehalten werden, daß der Lehrer das von den Schülern Bearbeitete unmittelbar nach der Ausarbeitung verlesen, das Fehlerhafte sogleich nachweisen und das Richtige eintragen läßt.

In den untern zwei Classen werden in jedem Monate vier, in den obern zwei Classen in jedem Monate zwei Schulaufgaben aus dem Deutschen ins Lateinische, darunter manchmal auch umgekehrt eine solche Aufgabe aus dem Lateinischen in das

Deutsche bearbeitet. Diese Scriptionen, welche von dem Lehrer genau zu corrigiren, dann den Schülern zur Einsicht mitzutheilen und mit ihnen genau durchzugehen sind, bilden die Grundlage zur Berechnung des Fortganges.

Die Zahl der Hausaufgaben wird für sämtliche Sprachgegenstände auf wöchentlich zwei festgesetzt, welche von dem Lehrer so einzurichten sind, daß sie den Schülern zur Erweiterung ihrer Kenntnisse bezüglich des in der Schule behandelten Lehrstoffes dienen, zugleich aber auch hinsichtlich der auf die Bearbeitung zu verwendenden Zeit die der Jugend nöthige körperliche Erholung berücksichtigen.

§ 18. Der Unterricht in der griechischen Sprache beginnt in der dritten Classe.

Es wird in dieser die Formenlehre bis auf die Verba in *1st* gelehrt und eine Anzahl von Vocabeln und ganzen Wörterfamilien memorirt, zugleich werden schriftliche und mündliche Uebersetzungen aus dem Deutschen in das Griechische und umgekehrt nach einem zweckmäßigen Elementarbuche vorgenommen.

Der Unterricht in der vierten Classe umfaßt die Verba in *1st* und die *Anomala*, und hat den etymologischen Theil der Grammatik zu vollenden.

Leichte Regeln der Syntax sind auf praktischem Wege mitzutheilen.

Das Auswendiglernen von Vocabeln und kurzen Sätzen, so wie beide Arten von Uebungen nach einem zweckmäßigen Elementarbuche werden fortgesetzt.

§ 19. Die Uebersetzungen im Griechischen sollen wie die im Lateinischen (§ 17) behandelt werden, damit Genauigkeit in Anwendung der Formenlehre und Kenntniß der allgemeinsten syntaktischen Regeln erlangt werde. Alle vierzehn Tage ist ein kurzes *Exercitium* aus der deutschen in die griechische Sprache in der Schule auszuarbeiten, wobei jedoch dem Lehrer überlassen bleibt, manchmal auch umgekehrt eine Aufgabe aus dem Griechischen in das Deutsche bearbeiten zu lassen.

Diese Scriptionen, welche als Grundlage zur Locution dienen, hat der Lehrer genau zu corrigiren, dann den Schülern zur Einsicht mitzutheilen und mit ihnen genau durchzugehen.

§ 20. In der deutschen Sprache wird in den beiden untern Classen unter Rücksichtnahme auf die Kenntnisse, welche die Schüler sich schon früher erworben haben, ein fortschreitender grammatischer Unterricht ertheilt.

Neben diesem theoretischen Unterrichte in den zwei untern Classen, so wie in den beiden obern Classen läuft ein praktischer Unterricht, welcher besteht:

In der ersten Classe:

Uebung einfacher, dann zusammengesetzter Sätze, zuerst nackter, hierauf erweiterter; Uebungen in Veränderung der Satzformen (behauptend, emphatisch, befehlend, fragend), Zusammensetzung kleiner Beschreibungen und Erzählungen, auch Briefe aus gegebenen Uebungen. Dictandoübungen, Verbesserung fehlerhaft angegebener Sätze.

In der zweiten Classe:

Uebersetzung dieser Uebungen, dann Versuche freier Nachbildung vorgelesener kleiner Erzählungen, Beschreibungen und Briefe (ohne angegebene Sätze), Verbesserung fehlerhafter kleiner Aufsätze.

In der dritten Classe:

Uebersetzung dieser Uebungen, dann auch Versuche in Auszügen aus gegebenen Stücken, so zwar in einfachen Sätzen, mit Angabe des Hauptgedankens, Entwürfe (Skizzen) kleiner Aufsätze (Briefe u.).

In der vierten Classe:

Uebersetzung dieser Uebungen, Gedankenangabe zu größeren Beschreibungen, Erzählungen, Uebungen, ausführlichere Skizzen; metrische Versuche in den daktylischen, jambischen und häpischen Versmaßen.

Hiermit ist durch alle Classen zu verbinden das Auswendiglernen und freier Vortrag passender deutscher Lesestücke in einer angemessenen Stufenfolge von Gellert's Fabeln und Erzählungen bis zu Schiller's Balladen einschließlich.

§ 21. Der Unterricht in der Arithmetik umfaßt:

In der ersten Classe:

die Wiederholung und weitere Durchbildung der vier Species in benannten und unbenannten Zahlen und die gemeinen Brüche in Verbindung mit Kopfrechnen.

In der zweiten Classe:

Wiederholung der Lehre von den gemeinen Brüchen, Behandlung der Decimalbrüche, Anfang der Proportionslehre mit unbenannten Zahlen und Versekung der Glieder, Regelbetr mit benannten Zahlen.

In der dritten Classe:

Proportionslehre mit benannten Zahlen, einschließig der Gesellschaftsallegationsrechnung (angewandte Arithmetik).

In der vierten Classe:

Theoretische Begründung des früher Erlernten, Behandlung der Näherungsbrüche und Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzeln aus Zahlen ohne wissenschaftliche Begründung.

§ 22. Der Unterricht in der Geschichte beginnt in der dritten Classe und hat sich in dieser auf eine übersichtliche, chronologisch geordnete Darstellung der wichtigsten, an hervorragende Persönlichkeiten geknüpften Thatfachen und Ereignisse der griechischen und römischen Geschichte, letzterer mit Einschluß der Zeit der Völkerwanderung bis zu Chlodwig dem Frankenkönige zu erstrecken, und in der vierten Classe von Chlodwig dem Frankenkönige an die deutsche Geschichte in gedrängten Zügen mit besonderer Berücksichtigung der zu dem bayerischen Staate jetzt erwachsenen Gebiete und des bayerischen Herrscherhauses abzuhandeln.

§ 23. Der geographische Unterricht behandelt in der ersten Classe eine übersichtliche Darlegung der fünf Erdtheile, in der zweiten Classe Europa im Allgemeinen und Deutschland im Besondern unter vorzüglicher Berücksichtigung der Höhenzüge und Klimate, um ein möglichst anschauliches Bild des Bodens zu geben, wobei Bayern wieder besonders ins Auge zu fassen ist, in der dritten Classe die außereuropäischen Erdtheile, so weit deren Kenntniß zur allgemeinen Bildung gehört, in der vierten Classe eine allgemeine Uebersicht und tiefere Begründung des in den vorhergehenden Classen behandelten Lehrstoffes mit größerer Berücksichtigung der politischen und statistischen Verhältnisse.

Uebrigens ist bei allem geographischen Unterrichte, wo nur immer thunlich, auf wichtige historische Ereignisse hinzuweisen und dadurch Geographie mit Geschichte in Verbindung zu bringen.

§ 24. In den zwei untern Classen der lateinischen Schule wird Unterricht im Schönschreiben ertheilt, welcher von allen Schülern zu besuchen und bei welchem vorzugsweise auf Reinheit und Deutlichkeit zu sehen ist.

Uebrigens haben die Lehrer sämtlicher Classen auf eine reinliche und deutliche Schrift in allen Heften strenge zu halten, und bleibt dem Ermessen des Rectors überlassen, solche Schüler der obern Classen, welche darin nachlässig oder einer Nachhilfe noch bedürftig sind, dem Schreiblehrer zum Unterrichte und zur Uebung in außerordentlichen Stunden zuzuweisen.

Unterricht im Gesange und in der Musik, im Zeichnen, Turnen und Schwimmen wird nach Maßgabe des Begehrens, der Mittel und der Gelegenheit ertheilt.

§ 25. Die Wahl der erforderlichen Bücher ist dem Lehrerrathe aus der Zahl der von dem k. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten genehmigten Lehrbücher gestattet.

Die einmal eingeführten Lehrbücher dürfen unter fünf Jahren nicht gewechselt werden.

Die für den Religionsunterricht bestimmten Lehrbücher sollen von den kirchlichen Oberbehörden approbirt sein.

§ 26. Den in den vorhergehenden Paragraphen bezeichneten Unterrichtsgegenständen sollen in jeder der vier Classen zweiundzwanzig Stunden wöchentlich gewidmet werden. Zwei Nachmittage in der Woche sind vom Schulunterrichte frei.

§ 27. Die Stunden vertheilen sich in folgender Art:

Erste und zweite Classe:

Religion	2 Stunden,	Arithmetik	3 Stunden,
Latein	10 „	Geographie	2 „
Deutsch	3 „	Kalligraphie	2 „

Dritte Classe:

Religion	2 Stunden,	Arithmetik	2 Stunden,
Latein	8 „	Geschichte	2 „
Griechisch	5 „	Geographie	1 Stunde.
Deutsch	2 „		

Vierte Classe:

Religion	2 Stunden,	Arithmetik	2 Stunden,
Latein	8 „	Geschichte	2 „
Griechisch	5 „	Geographie	1 Stunde.
Deutsch	2 „		

Tit. IV. Von der Eintheilung des Schuljahres, der Aufnahme und dem Fortgange der Schüler.

§ 28. Das Schuljahr beginnt für die lateinische Schule mit dem 1. October und endet das erste Semester am Dienstag vor dem Ostersonntage.

Das zweite Semester beginnt am Donnerstage in der Osterwoche und schließt am 8. August. Außer den dadurch bezeichneten Ferien zwischen beiden Semestern soll die Schule nur an Sonn- und Feiertagen geschlossen sein.

§ 29. Die Aufnahme in die erste Classe der lateinischen Schule ist durch eine Prüfung bedingt, in welcher der Schüler nachzuweisen hat, daß er einen seinem Alter entsprechenden Religionsunterricht genossen und den in den obern Abtheilungen der deutschen Schule behandelten Lehrstoff sich angeeignet habe, dann, daß er in den einschlägigen Rechnungsarten und in den lateinischen Declinationen geübt sei.

§ 30. Das Alter zum Eintritte in die erste Classe der lateinischen Schule wird auf das vollendete zehnte bis inclusive dreizehnte Lebensjahr festgesetzt. Dispensationen über dieses Alter hinaus kann nur die k. Kreisregierung erteilen.

Der Eintritt von Knaben, welche das zehnte Lebensjahr noch nicht vollendet haben, ist nur bei besonders früher körperlicher und geistiger Entwicklung zulässig und erfordert eine Altersdispense, welche unter der eben angedeuteten Voraussetzung der Director zu erteilen befugt ist.

§ 31. Die Aufnahme in eine höhere Classe hängt davon ab, daß der Schüler den Anforderungen der vorausgehenden Classe vollständig genügt hat.

Bei den aus dem Privatunterrichte eintretenden Schülern entscheidet eine von dem

Lehrerrathe zu haltende Prüfung, bei den Schülern der Anstalt selbst das von dem Lehrerrathe gefällte Urtheil über ihre Reife.

Das Aufsteigen nicht hinreichend befähigter Schüler ist mit rücksichtsloser Strenge zu verhindern.

Schüler, deren Befähigung oder Nichtbefähigung zum Aufsteigen am Schlusse des Jahres noch zweifelhaft geblieben ist, sind am Anfange des nächsten Schuljahres einer Prüfung zu unterwerfen, und wenn sie diese nicht nach dem Urtheile des Lehrerrathes befriedigend bestehen, in die nächst untere Classe zurückzuweisen.

Das Ueberspringen einer Classe der lateinischen Schule ist nur ausnahmsweise bei vorgerücktem Alter und besonders ausgezeichnete Befähigung zu gestatten.

Die Entscheidung darüber steht der k. Kreisregierung nach eingeholtem Gutachten des Rectorates zu.

Wer nach zweijährigem Besuche einer Classe zum Uebertritte in die nächst höhere sich nicht befähigt, ist von der Anstalt zu entfernen; eben so auch derjenige, der die nächst untere Classe repetirt hat und nun die nächst höhere wieder repetiren mußte.

§ 32. Zur Bestimmung der Fortgangsplätze dienen als hauptsächlichste Grundlage die schriftlichen Schularbeiten.

Im Lateinischen und Griechischen kommen dazu die in den §§ 17 und 19 bezeichneten Scriptionen in Anwendung.

Aus dem Deutschen findet in jedem Monate einmal und aus jedem der übrigen Fächer in jedem Semester zweimal eine besondere Schulscription statt.

Außer diesen schriftlichen Schularbeiten sind am Schlusse des Jahres auch die Noten aus den mündlichen Leistungen in den einzelnen Lehrgegenständen so weit in Rechnung zu bringen, daß sie, wenn in den schriftlichen Arbeiten bei zwei oder mehreren Schülern eine Gleichheit oder nur ein sehr geringer Unterschied besteht, den Ausschlag geben.

§ 33. Für die drei untern Classen der lateinischen Schule findet am Schlusse des Jahres in Gegenwart des Rectors und des Lehrers der nächst höhern Classe eine öffentliche Prüfung statt, zu welcher das Publikum einzuladen ist.

§ 34. Für die Schüler der vierten Classe der lateinischen Schule, welche in das Gymnasium eintreten wollen, hat am Anfange des Schuljahres vor dem Lehrercollegium des Gymnasiums unter Beiziehung des Lehrers der vierten Classe der lateinischen Schule, der jedoch bei der Abstimmung nur eine beratende Stimme hat, eine Prüfung stattzufinden, welche schriftlich und mündlich sein und alle Lehrgegenstände der lateinischen Schule umfassen soll.

Wer nicht in den alten Sprachen das für die lateinische Schule bestimmte Maß von Kenntnissen vollständig besitzt, außerdem nicht zugleich in allen übrigen Lehrfächern befriedigt und ein entsprechendes religiöses sittliches Verhalten nachweist, soll die Erlaubniß zum Uebertritte in das Gymnasium nicht erhalten.

Sämmtliche Mitglieder der Commission sind für die strenge und unparteiische Vollziehung dieser Bestimmungen verantwortlich.

Für diejenigen Schüler der vierten Classe, welche nicht in das Gymnasium eintreten, sondern einem andern Verufe sich widmen und ein Schlußzeugniß über Beendigung der lateinischen Schule erhalten wollen, wird am Ende des Schuljahres eine besondere schriftliche und mündliche Prüfung gehalten, an welcher sich der Vorstand und sämmtliche Classenlehrer der lateinischen Schule zu betheiligen und über das Ergebniß derselben Beschluß zu fassen haben.

Die Motive der Beschlußfassung über diese, so wie über die Prüfung zur Aufnahme in das Gymnasium sind in einem ausführlichen Protokolle niederzulegen.

§ 35. Am Schlusse des Jahres wird durch einen gedruckten Katalog, der die Namen der Schüler nebst Angabe ihres Alters und Geburtsortes, dann des Standes und Wohnortes ihrer Eltern enthält, der Fortgang der Schüler im Allgemeinen und in den einzelnen Fächern bekannt gemacht.

Bei der Berechnung des allgemeinen Fortganges wird der Fortgangspatz in der lateinischen Sprache vierfach, in der griechischen und deutschen Sprache dreifach, in der Mathematik und Geschichte zweifach, in der Geographie einfach in Anschlag gebracht.

Die Fortschritte in der Religionslehre werden bei dem allgemeinen Fortgange gar nicht in Berechnung gezogen, aber in dem Jahreskataloge aufgeführt und durch Noten mit den römischen Ziffern I, II, III und IV ausgedrückt.

§ 36. Jahreszeugnisse mit Noten über Fähigkeiten, sittliches Betragen, Fleiß und Fortgang sollen allen Schülern, Censuren aber nur denjenigen ausfertigt werden,

1. welche an eine andere Anstalt übertreten, oder
2. deren Eltern oder Verwandte die nähere Angabe darüber verlangen, endlich
3. deren Fleiß und Betragen tadelhaft gewesen ist. — Im letzten Falle sind diese Censuren den Eltern oder Verwandten zuzuschließen.

Die Stufenfolge der Noten ist:

	Fähigkeiten:	Sittliches Betragen:	Fleiß:	Fortgang:
1. Note:	sehr viele,	sehr lobenswürdig,	sehr groß,	sehr gut,
2. "	viele,	lobenswürdig,	groß,	gut,
3. "	hinlängliche,	befriedigend,	genügend,	mittelmäßig,
4. "	schwache,	nicht tadelfrei,	wenig,	gering.

Die Lehrer sind verpflichtet, bei Ertheilung dieser Noten strenge und gewissenhaft zu verfahren und keinem Schüler höhere Prädicate zu ertheilen, als ihm mit vollem Rechte gebühren.

§ 37. Zugleich werden in jeder Classe aus dem allgemeinen jährlichen Fortgange Preise in der Art vertheilt, daß auf je 8 Schüler ein Preis trifft. Wer nicht wenigstens die zweite Note im sittlichen Betragen sich erworben hat, erhält keinen Preis.

Aus der Religion wird ein besonderer Preis gegeben. Derselbe darf aber nur demjenigen Schüler zuerkannt werden, welcher neben gründlichen Kenntnissen in diesem wichtigen Lehrzweige in Rücksicht auf Frömmigkeit und religiöse Gesinnung entschieden den Vorrang unter seinen Mitschülern behauptet.

Tit. V. Von der Schulzucht.

§ 38. Jeder Lehrer ist zunächst für die Zucht und Ordnung in seiner Classe verantwortlich und verpflichtet, den Fleiß und die Sittlichkeit seiner Schüler zu überwachen.

Er hat aber auch ihr Verhalten außerhalb der Schule nicht außer Augen zu lassen und sich mit den Eltern oder deren Stellvertretern deßhalb ins geeignete Benehmen zu setzen. Zur Handhabung der Disciplin stehen ihm die in den Schulsapungen festgestellten Strafmittel zu Gebote.

Bei Carcerstrafen ist jedoch die Zustimmung des Rectors erforderlich.

Die Dimission (Entfernung von der Anstalt) kann nur durch einen, wenigstens mit zwei Dritttheilen der Stimmen gefaßten Beschluß des Lehrerrathes verhängt werden, wogegen keine Verufung stattfindet.

Die Exclusion (Ausschließung von sämmtlichen Anstalten) wird, mit Ausnahme des in § 39 bestimmten Falles, auf Antrag des Lehrerrathes von der k. Kreisregierung verfügt.

§ 39. Der Ein Mal Dimittirte kann an einer andern Anstalt, doch nicht an demselben Orte, wieder aufgenommen werden.

Schüler, die zum zweiten Male dimittirt wurden, können nur zu einem letzten Versuche nach Verlauf eines Jahres die Wiederaufnahme an einer andern Anstalt nachsuchen.

Ein Schüler, gegen welchen zum dritten Male die Dimissionsstrafe ausgesprochen wird, ist als excludirt zu betrachten.

§ 40. Der Rector (Subrector) hat mit allen geeigneten Mitteln dahin zu wirken, daß in dem Unterrichte wie in der Schulzucht überall vorschriftsmäßig verfahren werde.

Namentlich hat er über die an dem Studienorte nicht einheimischen Schüler strenge Aufsicht zu führen und darauf zu sehen, daß dieselben nur in solchen Häusern wohnen oder ihre Kost nehmen, die er dazu für geeignet erklärt hat.

Derselbe ist verpflichtet, zu Anfang eines jeden Semesters sich mit den Lehrern über die Gegenstände und den Gang des Unterrichtes zu berathen, den Unterricht in den einzelnen Classen von Zeit zu Zeit zu besuchen und sich über Ordnung und Methode desselben Kenntniß zu verschaffen.

Am Schlusse eines jeden Monats hat er sich von jedem Classenlehrer die sämmtlichen, sowohl Schul- als Hausaufgaben, welche nach genommener Einsicht wieder zurückzugeben sind, nebst einer Tabelle über die Fortschritte der Schüler im Lateinischen, Griechischen und Deutschen, dann ihre Fleißes- und Sittennoten vorlegen zu lassen.

Die Zahl der Lehrerconferenzen wird durch das Bedürfniß bestimmt; jeder Lehrer hat das Recht, in Schulangelegenheiten den Rector zu einer allgemeinen Versammlung der Lehrer zu veranlassen, in welcher jeder seine Bemerkungen, Anfragen und Wünsche der Berathung unterwerfen kann. Die Protokolle darüber werden von allen Theilnehmern unterzeichnet und mit dem Jahresberichte der k. Kreisregierung vorgelegt.

Lit. VI. Von den Schulvisitationen und den Beziehungen der Anstalt zur k. Kreisregierung.

§ 41. Um die Einhaltung des Lehrplanes, den Unterricht und die Zucht zu gewährleisten, sollen von Zeit zu Zeit in allen Kreisen Visitationen sämmtlicher lateinischer Schulen gehalten werden.

§ 42. Bei diesen Visitationen sind die Zustände der Anstalten, so wie deren Bedürfnisse genau zu untersuchen, und wo Mißstände sich zeigen, ist schleunige Abhülfe entweder sogleich an Ort und Stelle zu treffen oder weiter zu veranlassen.

§ 43. Die nicht mit einem Gymnasium verbundenen lateinischen Schulen sollen dem Rector eines der nächsten Gymnasien zur Oberleitung zugewiesen werden, welcher nach Bedürfniß von den Zuständen der Schule Einsicht zu nehmen und das Erforderliche vorzunehmen hat.

§ 44. Die k. Kreisregierung übt über die lateinische Schule, unbeschadet deren innerer Selbstständigkeit, das Obergewaltrecht aus.

Am Schlusse des Jahres hat der Rector an dieselbe über den Gesamtzustand und die Bedürfnisse der Schule ausführlichen und wohl motivirten Bericht zu erstatten.

B. Von dem Gymnasium.

Lit. VII. Allgemeine Bestimmungen.

§ 45. Das Gymnasium hat die Bestimmung, die in der lateinischen Schule begonnene Bildung in allen Zweigen so fortzuführen, daß die Schüler in ihrer religiös-sittlichen und geistigen Entwicklung gehörig gekräftigt und zum Uebertritte an die Universität gründlich vorbereitet werden.

§ 46. Es soll deshalb in ihm die christliche Bildung der Schüler durch fortgesetzte Unterweisung im Christenthume, durch Uebung und Zucht tiefer und fester begründet werden. Der Sprachunterricht ist zu einem wohlbegründeten und umfassenden Studium der lateinischen, griechischen und deutschen Litteratur zu steigern und zugleich durch Ausdehnung auf Poetik und Rhetorik, so wie durch Vorbereitung auf das Studium der Philosophie vermittelt der Lectüre philosophischer Schriften von Griechen und Römern zu erweitern.

Der Unterricht in der französischen Sprache, welcher, wo das Bedürfniß dringend ist, ausnahmsweise und facultativ schon an der lateinischen Schule begonnen werden kann, ist in dem Gymnasium obligatorisch; die Geschichte ist umfassender zu behandeln; die Mathematik soll auf Geometrie und Trigonometrie erstreckt und mit Physik verbunden werden.

§ 47. Das Gymnasium besteht aus vier Classen.

Eine jede Classe hat ihren eigenen Lehrer, welcher den Namen „Gymnasialprofessor“ führt. Mit gleicher Benennung bestehen besondere Lehrer für die Religion und die Mathematik.

§ 48. Einer der ordentlichen Lehrer der beiden oberen Classen ist zugleich Rector der Anstalt.

Zu seiner Erleichterung und nach seinem Ermessen zur Unterstützung der andern Lehrer, wird ihm als Assistent ein geprüfter Lehramts Candidat beigegeben.

Ist ein Vacuum an dem Orte, so kann der Rector oder ein Professor desselben auch Rector der übrigen Anstalten sein.

Bei Ueberfüllung einer Classe findet der § 4 analoge Anwendung.

Lit. VIII. Von dem Unterrichte im Gymnasium.

§ 49. Der Unterricht in der Religionslehre soll, wie an der lateinischen Schule, am Gymnasium nach den Grundsätzen der beiden christlichen Confessionen erteilt, und kann damit die Lesung einzelner Schriften des Neuen Testaments in der Ursprache verbunden werden.

Ueber die Befugnisse der kirchlichen Behörden in Beziehung auf den Religionsunterricht haben die einschlagenden gesetzlichen Bestimmungen Maß zu geben.

In Bezug auf Förderung des religiösen Sinnes und Lebens finden die §§ 9 und 10 auch auf das Gymnasium volle Anwendung.

§ 50. Da bei dem Unterrichte in der altclassischen Litteratur die möglichst vollständige Kenntniß des Formellen und Technischen vorausgesetzt wird, hat das Gymnasium die Aufgabe, tiefer in den Geist der Sprachen einzuführen und vermittelt einer zweckmäßig angeordneten und sorgfältig geführten Lesung der Autoren den Jüngling während dieser vier Jahre mit dem ihm zugänglichen besten Theile der classischen Litteratur vertraut zu machen.

§ 51. Die alten Autoren sollen deshalb mit Rücksicht auf das jugendliche Alter gewählt und in einer naturgemäßen Ordnung nach einander erklärt werden, so daß man von den Historikern zu den Rednern und Philosophen, von den Epikern zu den Lyrikern und Dramatikern fortschreitet.

§ 52. Die Schüler sind bei der Erklärung des Einzelnen nicht länger aufzuhalten, als die Lösung der Schwierigkeiten durchaus erfordert, und die Lehrer sollen bedenken, daß sie nicht darauf ausgehen dürfen, Grammatiker, Kritiker, Archäologen zu erziehen, sondern durch sorgfältig gewählte Mittheilungen aus den Schätzen ihrer Disciplin und durch gründliche Methode ein genaues, die Form und den Geist der alten Autoren

gleichmäßig umfassendes Verständniß derselben zu begründen und dadurch den Sinn für das Gute, Wahre und Schöne zu bilden und zu stärken.

Demnach ist die Erklärung auf dasjenige, was zum Verstehen unentbehrlich ist, einzuschränken, vorzügliche Aufmerksamkeit aber auf die Folge und Verbindung der Gedanken und die Composition eines ganzen Werkes zu richten; bei dem Uebersetzen sind die Schüler unablässig anzuhalten, nicht allein nach dem entsprechenden, sondern auch nach einem schönen und fließenden deutschen Ausdrucke zu streben.

Einzelne besonders lehrreiche und anziehende Stellen der gelesenen Autoren sollen von den Schülern dem Gedächtnisse eingeprägt werden.

§ 53. Diesen Zweck zu erreichen, soll außer der gewöhnlichen statarischen Lectüre eine cursorische in der Art stattfinden, daß der in der untern Classe erklärte Autor in der nachfolgenden zusammenhängend und wo möglich im Ganzen gelesen werde.

In der ersten Gymnasialclasse können *Cæsaris commentarii de bello gallico*, in welche die vierte Classe der lateinischen Schule zunächst in sprachlicher Rücksicht eingeführt hat, vollständig gelesen und historisch erklärt werden. Bei der alten Geschichte sind Justinus und die Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos mit den nöthigen historischen Erläuterungen zu vergleichen; ebenso kann in der dritten Gymnasialclasse eine größere Anzahl von Büchern des Livius im Zusammenhange erläutert und dadurch der Sinn für Geschichte und deren richtige Behandlung gewekt und geschärft werden.

Durch das Studium der historischen Litteratur, als der leichtern und anziehendern, sollen die Schüler zu der poetischen, rhetorischen und philosophischen geführt und die geeigneten griechischen Autoren, ähnlich den lateinischen, cursorisch behandelt werden.

Eine solche cursorische Lectüre wird jedoch nur dann fruchtbringend und der Jugend angenehm werden, wenn der Lehrer selbst durch ein genaues Studium mit den treffenden Autoren vertraut, das Wichtige und Belehrende hervorzuheben, die Jünglinge in den Geist des Alterthums und damit zugleich in den der neuen Litteratur einzuführen versteht.

§ 54. Der Gebrauch von Chrestomathieen und Anthologieen am Gymnasium ist nicht untersagt, doch sollen vorzugsweise ganze Werke der Schriftsteller mit Uebergang derjenigen Stücke gelesen werden, deren Inhalt für das jugendliche Alter nicht geeignet ist.

In einer Classe mehr als zwei lateinische und zwei griechische Schriftsteller in statarischer Lectüre neben einander zu lesen, ist nicht gestattet.

§ 55. Nach diesen Grundsätzen werden zur Auswahl der Lehrer vorgeschrieben:

A. Für die erste Classe:

1. Im Lateinischen: *Cæsar de bello civili*, *Curtius*, *Cicero de senectute*, *de amicitia*; Stücke aus den *Elegieen* und *Metamorphosen* des *Ovidius*; zur cursorischen Lectüre: *Cæsar de bello gallico* und *Justinus*.
2. Im Griechischen: *Xenophon's Anabasis*, *Homer's Odyssee*.

B. Für die zweite Classe:

1. Im Lateinischen: *Livius*, *Salustius*, die *Fasti* des *Ovidius*, ausgewählte Stücke aus den *Elegikern*, *Virgil's Aeneis*; zur cursorischen Lectüre: *Curtius*.
2. Im Griechischen: die *Gyropaedia* und *Hellenica* des *Xenophon*, *Plutarch's Biographieen*, *Arrianus* (*Attica* von *Jacobs*), *Homer's Ilias*; zur cursorischen Lectüre: die *Ilias* oder *Odyssee*.

C. Für die dritte Classe:

1. Im Lateinischen: Cicero's Reden, Auswahl aus dessen Briefen, das zehnte Buch des Quintilian, Virgil's *Bucolica*, die in dem Centralschulbücherverlage erschienen: »*Carmina selecta*« des Horatius und die *Epistola ad Pisones*; zur cursorischen Lectüre: Livius, Salustius, die *Aeneis*.
2. Im Griechischen: Reden des Socrates, Lysurgus und Lysias, Herodot, Xenophon's philosophische Schriften, Euripides; cursorisch: die *Ilias*.

D. Für die vierte Classe:

1. Im Lateinischen: Cicero's Reden, dessen rhetorische und philosophische Schriften, Seneca's kleinere philosophische Schriften und Briefe, Tacitus, Satyren und Episteln des Horatius, Virgil's *Georgica*; zur cursorischen Lectüre: Livius und Cicero.
2. Im Griechischen: Demosthenes, Plato (*Crito*, *Apologie des Socrates*, *Laches*, *Menegeus*, *Charmides*, *Protagoras*, *Phaedo* und *Gorgias*), Sophocles, Aeschylus (*Prometheus* und die *Perseer*), Theocritus.

§ 56. Die Lehrer haben sowohl bei der Erklärung der Autoren als bei den schriftlichen Uebungen sorgfältig darauf zu achten, daß nicht nur die Kenntniß der lateinischen Sprache, so weit sie in der lateinischen Schule erworben worden ist, geläufig erhalten und ergänzt, sondern auch die Bildung des lateinischen Ausdrucks begründet werde.

Der grammatische Unterricht in der griechischen Sprache hat die allgemeine Syntax, die Prosodie und den Dialekten zu umfassen und ist mit schriftlichen Uebersetzungen und das Griechische zu verbinden.

§ 57. Der deutsche Sprachunterricht in dem Gymnasium hat an der Hand eines offenden theoretischen Leitfadens besonders auf die Bildung des Ausdrucks in mündlicher und schriftlicher Rede hinzuwirken und so viel es möglich ist, Gewandtheit in den verschiedenen Stilgattungen zu erzielen.

Man beginnt, unter Berücksichtigung der in der lateinischen Schule erworbenen Fertigkeiten, mit der schriftlichen Uebersetzung vorzüglicher Stellen der Alten und mit der Aufbereitung von Auszügen größerer und kleinerer Stücke, damit die Schüler die Hauptmomente von den untergeordneten gehörig unterscheiden lernen.

Hierauf fährt man mit Ausarbeitung kleiner Sätze und Themata fort, übt besonders häufig in Aufbereitung von Ebrilen, und schließt mit Abfassung größerer Aufsätze über Gegenstände, welche dem Gebiete des Gymnasialunterrichtes entnommen sind.

Sämmtliche Ausarbeitungen hat der Lehrer sorgfältig zu prüfen und den Schülern zurückerst zu geben.

Diesen schriftlichen Uebungen zur Seite geht ein sorgfältiges Studium der deutschen Literatur.

Die Schüler sind mit den besten Autoren möglichst vertraut zu machen, so daß die Musterwerke der deutschen Literatur theils in der Schule selbst gelesen und erklärt, theils der Privatlectüre zugewiesen werden.

Von dem Gelesenen haben die Schüler durch zergliedernde Uebersichten und Berichte eigener Beurtheilung Rechenschaft abzulegen.

In der ersten und zweiten Classe ist das Lesen von Schriftwerken, besonders der lateinischen Prosa, zu betreiben und damit Uebung in entsprechenden schriftlichen Aufsatzen zu verbinden.

Auf dem Gebiete der Poesie genügt es, das Epos und die damit verwandten Dichtungsarten kennen zu lernen.

In der dritten und vierten Classe werden sich größere schriftliche Aufätze an die Theorie der Dicht- und Redekunst und die zur Erläuterung hierüber gewählten deutschen Autoren anschließen. Zugleich ist ein historischer Ueberblick der deutschen Litteratur von Ulfilas bis Klopstock zu geben und hiemit die Erklärung passend gewählter Stücke aus den vorzüglicheren Dichtungen des Mittelalters, namentlich des Nibelungenliedes, der Gudrun, des Parival, Walthers von der Vogelweide, Freidanks „Bescheidenheit“, zu verbinden, damit die Schüler hiedurch vor einseitiger Bewunderung der althellenischen und altrömischen Classicität bewahrt und durch eigene Anschauung von der hohen Vollendung der in ihrer Art nicht minder classischen Meisterwerke deutscher Dichtung überzeugt werden.

§ 58. Es soll den Schülern in einer Bibliothek deutscher Classiker für Schulen eine die einzelnen Gattungen der Poesie und Prosa umfassende Auswahl vorzüglicher deutscher Werke zu eigener Lesung in die Hände gegeben und darauf, sowohl in den Vorträgen über die Theorie, als auch bei Erklärung der Autoren, verwiesen werden.

Einzelne besonders lehrreiche und anziehende Stellen aus den gelesenen und erklärten Classikern sind von den Schülern dem Gedächtnisse einzuprägen.

§ 59. Rücksichtlich der schriftlichen Arbeiten, der Uebersetzungen, der freien Aufätze, der rednerischen und dichterischen Versuche, wird dem Lehrer die Anordnung des Einzelnen überlassen, demselben aber genaue Correctur der in der Schule bearbeiteten Aufgaben, so wie fleißige Durchsicht und Beurtheilung der Hausarbeiten zur Pflicht gemacht.

§ 60. Der Unterricht in der französischen Sprache hat in den beiden untern Classen vorzugsweise die grammatische Seite, und in den beiden obern die Litteratur zu berücksichtigen und hiemit Sprachübungen zu verbinden.

§ 61. In der allgemeinen Geschichte soll der Unterricht so eingetheilt werden, daß er in der ersten Classe die allgemeine Geschichte vom Anfange der historischen Zeit bis auf Augustus, in der zweiten von Augustus bis auf Carl den Großen, in der dritten von Carl dem Großen bis auf Maximilian den Ersten, und in der vierten von Maximilian dem Ersten bis auf die neueste Zeit mit besonderer Hervorhebung der deutschen Geschichte behandle.

In der bayerischen Geschichte, in welcher der Unterricht in der zweiten Classe beginnt, soll in dieser Classe der Zeitraum von den historischen Anfängen des bayerischen Volkes bis zum Erlöschen des Agilolfingischen Regentenstammes, in der dritten Classe von dem Aussterben des Agilolfingischen Regentenstammes bis zu dem Churfürsten Maximilian dem Ersten, und in der vierten Classe von dem Churfürsten Maximilian dem Ersten bis auf die jetzige Zeit abgehandelt werden.

Dabei soll bezüglich der allgemeinen Geschichte am Anfange eines jeden Schuljahres eine summarische Uebersicht der im vorangegangenen Schuljahre gelösten Lehraufgabe gegeben und was die vaterländische Geschichte betrifft, in der vierten Classe eine genaue Wiederholung des ganzen in den zwei vorangehenden Classen behandelten Lehrstoffes vorgenommen, übrigens im Unterrichte überall sowohl auf die Hauptquellen der Geschichte, als auf die vorzüglichsten Bearbeitungen derselben hingewiesen werden.

In der Geographie wird im Gymnasium kein besonderer Unterricht ertheilt; doch sind die Lehrer verbunden, bei dem Vortrage der Geschichte auf Wiederholung und Erweiterung der geographischen Kenntnisse sorgfältigen Bedacht zu nehmen.

Der Geschichtsunterricht wird von dem Classlehrer und, wenn confessionelle Rücksichten eine Aenderung wünschenswerth machen, von dem betreffenden Religionslehrer ertheilt.

§ 62. Der Unterricht in der Mathematik umfaßt:

In der ersten Classe: Buchstabenrechnung innerhalb der vier ersten Operationen, zugleich als wissenschaftliche Begründung der in den zwei ersten Classen der lateinischen Schule vorgekommenen Lehren. Ferner die Lehre von den Proportionen und die Gleichungen vom ersten Grade.

In der zweiten Classe: Potenzen und Wurzeln, Gleichungen vom zweiten Grade, Logarithmen und Progressionen.

In der dritten Classe: Planimetrie in durchaus heuristischer Weise, daher langsam vorrückend.

In der vierten Classe: Stereometrie und ebene Trigonometrie.

§ 63. Der Unterricht in der Physik behandelt:

In der dritten Classe: Erläuterung von so vielen principiellen Sätzen der Naturlehre als nöthig sind, um mittelst ihrer und der mathematischen Kenntnisse des Gymnasiums entfernter liegende Sätze mit Sicherheit ableiten zu können.

Ableitung solcher Sätze, so weit es die Kräfte dieser Classe gestatten.

In der vierten Classe: Fortsetzung der Anwendung der Mathematik auf Physik, mathematische und physikalische Erdbeschreibung.

Der Unterricht in der Physik wird von dem Lehrer der Mathematik erteilt.

§ 64. Der gesammte Gymnasialunterricht soll wöchentlich in 24 Stunden gegeben und vertheilt werden, wie folgt:

A. Für die erste und zweite Classe:

Religion	2 Stunden,	Französisch	2 Stunden,
Latein	7 "	Geschichte	2 "
Griechisch	6 "	Mathematik	3 -
Deutsch	2 "		

B. Für die dritte und vierte Classe:

Religion	2 Stunden,	Französisch	2 Stunden,
Latein	6 "	Geschichte	2 "
Griechisch	5 "	Mathematik	3 "
Deutsch	2 "	Physik	2 "

§ 65. Für Schüler, welche sich künftig dem Studium der Theologie zu widmen gedenken, so wie überhaupt für andere, welche es wünschen, soll in außerordentlichen Stunden Unterricht im Hebräischen, und zwar für die beiden untern Classen nach einer einfachen Grammatik und Chrestomathie historischer Stücke erteilt werden.

Diese Uebung ist in den beiden obern Classen an den historischen Büchern des Alten Testaments, Psalmen und an gewählten Abschnitten der Propheten fortzusetzen.

§ 66. Auf Begehren soll auch Unterricht im Zeichnen und im Gesang, und, nach Maßgabe der Mittel und der Gelegenheit, in der Musik und in der italienischen und englischen Sprache von besondern Lehrern erteilt werden.

Dem Rector so wie den Professoren liegt ob, dafür zu sorgen, daß der in diesen Fächern genommene Unterricht mit derselben Regelmäßigkeit, wie der übrige, besucht und jede Art Unordnung, so wie willkürliches Wegbleiben verhütet und gestraft werde.

Ein Austritt aus demselben während des Semesters ist nicht zu gestatten.

Leibesübungen sind im Sommer auf die spätern Stunden der freien Nachmittage zu verlegen und von dem Rector so wie von den Professoren strenge zu beaufsichtigen.

tit. IX. Von der Eintheilung des Schuljahres, der Aufnahme und dem Fortgange der Schüler.

§ 67. Das Schuljahr wird im Gymnasium wie in der lateinischen Schule (§ 28) getheilt.

§ 68. Jeder, welcher die Aufnahme nachsucht, hat sich am Anfange des Schuljahres zur Inscription bei dem Rector des Gymnasiums zu melden und über Alter, Ort und Art seiner bisherigen Studien durch Vorlegung sämtlicher früherer Studienzeugnisse sich auszuweisen.

§ 69. Ueber die Vorbedingungen zur Aufnahme in die erste Classe des Gymnasiums entscheiden die Vorschriften des § 34.

In eine höhere Classe soll kein Schüler eintreten, welcher nicht nach dem Urtheile seiner Lehrer, oder falls er aus dem Privatunterrichte kommt, nach einer strengen Prüfung aus sämtlichen Unterrichtsgegenständen für vollkommen reif erklärt worden ist. Den Lehrern wird rücksichtslose Strenge in Verweigerung des Vorrückens für den Fall der Unreife zur Pflicht gemacht.

Sollte bei einzelnen Schülern das Urtheil über ihre Reife oder Unreife zum Vorrücken am Ende des Schuljahres noch zweifelhaft sein, so sind dieselben am Anfange des nächsten Schuljahres einer Prüfung zu unterwerfen und, wenn sie diese nicht nach dem Urtheile des Lehrerrathes befriedigend bestehen, in die nächst untere Classe zurückzuweisen.

§ 70. Wer ein Zeugniß über die vollständige Absolvirung der Gymnasialstudien erhalten will, hat sich einer Absolutorialprüfung zu unterwerfen.

§ 71. Diese Prüfung wird an jedem Gymnasium theils schriftlich, theils mündlich von einer Prüfungskommission abgehalten, welche gebildet wird:

- a. für die schriftliche Prüfung aus sämtlichen Professoren des Gymnasiums, unter dem Vorstehe des Rectors;
- b. für die mündliche Prüfung aus dem Rector und sämtlichen Professoren des Gymnasiums, unter dem Vorstehe eines Ministerialcommissärs.

Zur Führung des Protokolls kann ein Individuum aus der Rectoratslangie verwendet werden.

§ 72. Die schriftliche Prüfung beginnt am 1. Juni oder, wenn an diesem Tage ein Sonntag einfällt, am 2. Juni und dauert drei Tage.

Dieselbe umfaßt:

- a. am ersten Prüfungstage:
 - α. eine Aufgabe aus der Religionslehre, zu welcher die Morgenstunden von 8 bis 11 Uhr zu verwenden sind,
 - β. eine Uebersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische (Nachmittags von 2 bis 5 Uhr);
- b. am zweiten Prüfungstage:
 - α. eine Uebersetzung aus dem Deutschen in das Griechische (Vormittags von 8 bis 11 Uhr),
 - β. eine Aufgabe aus der Mathematik nebst Physik (Nachmittags von 2 bis 5 Uhr);
- c. am dritten Prüfungstage:
 - α. einen deutschen Aufsatz (Vormittags von 7 bis 11 Uhr),
 - β. eine Aufgabe aus der allgemeinen Geschichte (Nachmittags von 2 bis 4 Uhr).

§ 73. Das k. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten hat die Probeaufgaben zu bestimmen.

Die ausgewählten Aufgaben werden vor jeder Prüfung dem Vorstande der Prüfungskommission verschlossen zugesendet, welche die Eröffnung nicht früher als an dem zur Beantwortung bestimmten Tage und zwar in Gegenwart der Examinanden vorzunehmen hat.

§ 74. Die Bearbeitung hat unter der Aufsicht eines Mitgliedes der Prüfung-

ommission stattfinden, welches gegen alle Unterschleife ernstlichst und bei strenger Verantwortung zu wachen und hiebei pünktlichst darauf zu halten hat, daß die zur Beantwortung gestattete Zeit von jedem Examinanden genau eingehalten wird.

Dem Examinanden ist der Gebrauch von Wörterbüchern bei den Uebersetzungen in das Lateinische und Griechische, dann der Logarithmentafeln bei der mathematischen Arbeit, nicht aber sonstiger Hülfsmittel, zu gestatten.

Sobald ein Examinand mit seiner Arbeit fertig ist, hat er dieselbe (sowohl das Concept als die etwa gefertigte Reinschrift) abzugeben und das Arbeitslocal zu verlassen.

Vor Ablieferung der Arbeit darf kein Examinand nach Hause entlassen werden.

§ 75. Wenn ein Examinand sich einer Unredlichkeit bei der Arbeit schuldig macht — mag dieselbe in Benützung fremder Arbeit oder unerlaubter Hülfsmittel bestehen, — so ist er sogleich aus dem Arbeitslocal zu entfernen.

Derselbe darf erst im nächst folgenden Jahre wieder zu der Absolutorialprüfung zugelassen werden, falls er befriedigende Zeugnisse über Fortsetzung der Gymnasialstudien und über sittliches Wohlverhalten beizubringen vermag.

Ueber diese Folgen der Unredlichkeit sind die Examinanden vor Beginn der Prüfung ausdrücklich und unter eindringlicher Verwarnung in Kenntniß zu setzen.

§ 76. Die Correctur und Censur der sämtlichen Arbeiten ist unmittelbar nach dem letzten Prüfungstage zu beginnen und mit der größten Genauigkeit und Strenge vorzunehmen.

§ 77. Bei der Censur sollen vier Noten angenommen werden, nämlich: I sehr gut, II gut, III mittelmäßig, IV gering. Bei besonderer Auszeichnung kann die Note: „vorzüglich“ oder „ausgezeichnet“ gewählt werden.

§ 78. Das Urtheil über die Befähigung eines jeden Examinanden ist in Ansehung einer jeden Aufgabe besonders zu schöpfen.

Die Totalclassification wird durch Summirung der aus den einzelnen Arbeiten erhaltenen Classenzahl und durch Theilung der Summe mit der Zahl der Aufgaben festgesetzt.

Jede bei dieser Berechnung sich ergebende Fraction, welche die Hälfte des Ganzen übersteigt, ist der nächst untern Classe beizuzählen.

Bei dieser Berechnung wird die Aufgabe aus der Religion zweifach, der lateinischen Sprache vierfach, der griechischen und deutschen Sprache dreifach und der Mathematik und Geschichte zweifach in Anschlag gebracht.

Die Classification jedes Einzelnen wird nach vorgängiger reifer Berathung durch Abstimmung festgesetzt, wobei im Falle der Stimmengleichheit die Stimme des Vorstandes entscheidet.

Wer die vierte Note erhält, ist zur mündlichen Prüfung nicht mehr zuzulassen und als rejicirt zu behandeln.

Das Gesamtergebniß wird, unter Anlage sämtlicher Arbeiten und Protokolle, unmittelbar an das k. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten und zwar in der Art eingesendet, daß es längstens am 15. Juni zu dem Einlaufe dieses Ministeriums gelangt.

§ 79. Die mündliche Prüfung wird im Monate Juli am Tage nach Eintreffen des Ministerialcommissärs gehalten.

Sie dauert zwei bis drei Tage und an jedem Tage 8 Stunden, so daß auf die Prüfung eines jeden Schülers durchschnittlich die Zeit von einer halben Stunde verwendet wird.

§ 80. Dieselbe erstreckt sich auf

- a. Uebersetzung und Erklärung einiger Stellen aus den in der vierten Classe des Gymnasiums erklärten römischen und griechischen Schriftstellern, dann einiger Stellen aus einem während des Gymnasialstudiums cursorisch gelesenen römischen und griechischen Classiker;
- b. Uebersetzung einiger Stellen aus dem Französischen in das Deutsche;
- c. Lösung einiger Fragen aus
 - a. der Religionslehre,
 - β. der Mathematik,
 - γ. der bayerischen Geschichte.

§ 81. Das Urtheil über die Prüfung eines jeden Examinanden ist unmittelbar nach der Prüfung zu schöpfen und hiebei wie bei der Censur der schriftlichen Arbeiten zu verfahren und sofort das hierüber aufzunehmende Protocoll an das k. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten einzusenden, welches über die zuerkannte oder abgesprochene Reise zum Uebertreten an die Universität entscheidet.

§ 82. Rejicirte Examinanden können nur einmal noch nach Ablauf eines Jahres und unter keiner Bedingung früher zu einer wiederholten Absolutorialprüfung zugelassen werden, als wenn sie sich über Fortsetzung der Gymnasialstudien und sittliches Wohlverhalten durch befriedigende Zeugnisse auszuweisen vermögen.

§ 83. Es steht Jedem frei, der sich über seine Privatstudien gehörig ausgewiesen hat, sich bei dem betreffenden Rectorate zur Absolutorialprüfung zu melden und an dieser Theil zu nehmen.

Zu diesem Zwecke hat er Zeugnisse darüber beizubringen, daß er in allen Verhältnissen des Gymnasialstudiums während der dafür vorgeschriebenen Zeit bei gehörig qualificirten Lehrern den Unterricht genossen habe.

Separatprüfungen finden zum Behufe des Uebertretes auf die Universität nicht statt, es müßte denn von dem Examinanden durch glaubhafte Zeugnisse nachgewiesen werden, daß es ihm wegen unübersteiglicher Hindernisse unmöglich gewesen sei, bei der allgemeinen Absolutorialprüfung zu erscheinen.

§ 84. Der Besuch auswärtiger Gymnasialanstalten wird nur mit Ermächtigung des k. Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten und unter der Bedingung gestattet, daß die Absolutorialprüfung an einer Studienanstalt des Königreiches erstanden werde.

§ 85. Zur Verechnung des Fortganges sollen monatlich in der Schule wenigstens eine lateinische, eine griechische und eine deutsche Aufgabe, dann jedes Semester zwei bis drei Aufgaben aus der Mathematik und je zwei aus der französischen Sprache, aus der Religionslehre und der Geschichte ausgearbeitet werden.

Dem Lehrer bleibt überlassen, den Werth der bei diesen Scriptionen gelieferten Arbeiten nach Anlage, Correctheit in der Ausföhrung und Gehalt zu bestimmen, und die einzelnen Locationen der Schüler unter Anwendung des § 35 zu ordnen.

Die in dem letzten Monate des Schuljahres bearbeiteten Aufgaben sind dem Lehrer der nächst höhern Classe, welcher bei der Erörterung der Frage über Reise oder Umreise der Schüler zum Vorrücken neben dem Classlehrer vorzugsweise betheiligt ist, nach vollzogener Correctur zur genauen Einsicht mitzutheilen.

§ 86. Bezüglich der Anfertigung des Jahreskataloges, der Ausstellung der Schulzeugnisse und Noten und der Ertheilung der Preise finden die Vorschriften der §§ 35, 36 und 37 analoge Anwendung, die Bestimmungen des § 36 bezüglich der Noten in der Art, daß in besondern Fällen der Auszeichnung die Note „vorzüglich“ oder „ausgezeichnet“ gegeben wird.

Jedem Gymnasium steht frei, am Ende des Schuljahres außer dem Jahreskatalog ein Programm wissenschaftlichen Inhalts zu liefern, an dessen Abfassung Theil zu nehmen auch den Lehrern der lateinischen Schule das Recht zusteht.

Vit. X. Von den Professoren des Gymnasiums und den Lehrern der lateinischen Schule.

§ 87. Alle diejenigen, welche als Professoren am Gymnasium oder als Lehrer an einer lateinischen Schule, sowohl vollständigen als unvollständigen, angestellt oder verwendet werden wollen, haben sich einer Prüfung zu unterziehen. Die Zulassung zu demselben ist durch ein vierjähriges akademisches Studium, den Nachweis über den Betrieb der allgemeinen, insbesondere der philologischen Wissenschaften bedingt.

Theologen, welche sich zum Lehramte habilitiren wollen, haben ihre Befähigung für das Lehramt durch Erzielung der vorgeschriebenen Prüfung zu erweisen.

§ 88. Die Prüfung ist jährlich während der Herbstferien in der Haupt- und Residenzstadt München unter Leitung eines Ministerialcommissärs von einer Commission zu vollziehen, welche aus je einem Professor der Philologie von den drei Landesuniversitäten und zwei Gymnasialprofessoren gebildet wird.

Die Prüfung ist theils schriftlich, theils mündlich.

Zum Behufe der schriftlichen Prüfung wird gefordert:

A. Aus dem Lateinischen:

1. Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische;
2. Uebersetzung aus einem der für das Gymnasium vorgeschriebenen prosaischen oder poetischen Autoren ins Deutsche;
3. Bearbeitung eines gegebenen Stoffes in lateinischer Sprache.

B. Aus dem Griechischen:

1. Uebersetzung aus dem Deutschen in das Griechische;
2. Uebersetzung aus einem für das Gymnasium vorgeschriebenen prosaischen oder poetischen Autor ins Deutsche.

C. Die Bearbeitung eines gegebenen Stoffes in deutscher Sprache.

D. Ferner die Bearbeitung von Fragen aus:

1. der Religionslehre, — zum Nachweise, daß der Candidat die Grundwahrheiten des Christenthums nach der Lehre seiner Kirche vollständig inne habe;
2. der Pädagogik und Didaktik;
3. der griechischen und römischen Literaturgeschichte und den Alterthümern, dann der deutschen Literaturgeschichte, namentlich des Mittelalters;
4. der Logik, Geschichte der alten Philosophie;
5. der gemeinen Arithmetik in dem Umfange, in welchem dieselbe gemäß § 21 in der lateinischen Schule zu lehren ist; dann
6. der Geschichte und Geographie.

Die unter A, B und C aufgeführten Arbeiten sind rücksichtlich der Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks mit besonderer Genauigkeit zu würdigen und als die Hauptarbeiten zu betrachten.

Bei der mündlichen Prüfung ist an den Candidaten die Forderung zu stellen:

1. daß er mit den vorzüglichsten der im Gymnasium zu erklärenden Autoren, namentlich mit Cicero, Horatius, Tacitus, Homer, Sophocles und Demosthenes, sich gründlich beschäftigt habe und darüber im Ganzen wie im Einzelnen genügenden Aufschluß zu geben wisse;
2. daß er zugleich seine pädagogische und didaktische Befähigung zum Lehramte auch praktisch nachweise.

Zu diesem Ende sind einem jeden Candidaten mehrere Tage vor dem Beginn der mündlichen Prüfung einige Stellen aus den in der vierten Classe der lateinischen Schule und in der zweiten Classe des Gymnasiums zur Behandlung kommenden römischen und griechischen Classiker zu bezeichnen, welche er mit einigen zur Prüfung beizuziehenden Schülern der genannten Classen genau durchzugehen, und theils mittelst Fragestellung an die Schüler, theils mittelst eigener Erklärung, zum Verständniß der Schüler zu bringen hat.

§ 89. Die Prüfung für das Lehramt der Mathematik und Physik, gleichfalls schriftlich und mündlich, wird unter Leitung eines Ministerialcommissärs von einer Commission vollzogen, welche aus zwei Universitätsprofessoren (aus einem der Mathematik und einem der Physik) und einem Gymnasialprofessor der Mathematik besteht.

§ 90. Die schriftliche Prüfung umfaßt:

- a. Elementarmathematik, nämlich: Arithmetik, Algebra einschließlich der unbestimmten Gleichungen vom ersten Grade, ebene und körperliche Geometrie nebst den beiden Trigonometrien;
- b. Kenntniß der heuristischen Unterrichtsmethode in ihrer Beziehung zur ebenen Geometrie;
- c. Physik;
- d. Mathematische und physikalische Geographie;
- e. höhere Mathematik, namentlich: höhere Gleichungen, Reihenlehre, Differential- und Integralrechnung;
- f. sphärische Astronomie;
- g. Naturbeschreibung.

Bei Bestimmung der Note für diese Lehrer wird auf deren Befähigung in den Fächern a, b, c und d eine überwiegende Rücksicht genommen.

Die mündliche Prüfung findet in ähnlicher Weise wie die in § 88 Ziffer 2 vorgeschriebene Prüfung statt.

§ 91. Bei der schriftlichen Prüfung ist hauptsächlich auf Gründlichkeit der Kenntnisse und auf klare und folgerichtige Entwicklung und Darstellung der Gedanken zu sehen.

Bei der mündlichen Prüfung aber ist ein besonderes Augenmerk darauf zu richten, ob der Candidat auch natürliche Anlage und natürliches Geschick für das Lehramt zeige, durch zweckmäßige Behandlung der Classiker den Unterricht fruchtbar zu machen verstehe, einen klaren, lebendigen und anziehenden Vortrag und ein gutes Sprachergän habe und ob er überhaupt nach seiner ganzen Haltung als Erzieher und Lehrer der Jugend sich eigne.

§ 92. Nach dem Ergebnisse der Prüfung erhalten die Candidaten folgende Noten:

- I. sehr gut befähigt für das Gymnasiallehramt;
- II. gut befähigt für das Gymnasiallehramt;
- III. befähigt für das Lehramt an der lateinischen Schule.

Derjenige, welchem keine dieser Noten ertheilt werden kann, wird als unfähig zurückgewiesen.

Um zum Lehramte in der Mathematik zugelassen zu werden, muß der Candidat eine der zwei ersten Noten erhalten haben.

§ 93. Ueber die Prüfung und die Bestimmung der Note wird ein Protokoll entworfen, in welchem der Gehalt und der Umfang der Kenntnisse jedes Candidaten mit Bestimmtheit angegeben wird. Dieses Protokoll ist von sämtlichen Mitgliedern der Commission zu unterzeichnen und an das k. Staatsministerium des Innern für

Kirchen- und Schulangelegenheiten einzusenden, welches hienach die Prüfungsnoten ausfertigen läßt.

§ 94. Nach bestandener Prüfung hat der Candidat seine praktische Befähigung entweder als Assistent bei einer Studienanstalt oder durch Ertheilung von Privatunterricht zu vervollkommen.

§ 95. Die Prüfung für den französischen Sprachunterricht findet unter Leitung eines k. Commissärs durch einen Gymnasialrector und zwei Lehrer der französischen Sprache statt.

Diese Prüfung hat sich an die allgemeine Prüfung für das Gymnasiallehramt anzureihen.

§ 96. Die Prüfung umfaßt:

A. schriftlich:

1. die Uebersetzung eines deutschen Thema in das Französische;
2. Uebersetzung eines prosaischen oder poetischen Stückes aus dem Französischen ins Deutsche;
3. die Beantwortung mehrerer Fragen aus der französischen Literaturgeschichte;
4. für Solche, die keine Studienlehramtsandidaten sind, die Uebersetzung einer leichten Stelle eines lateinischer Prosaisers ins Deutsche oder ins Französische;

B. mündlich: die Erklärung eines prosaischen oder poetischen Stückes aus französischen Classikern, wobei die Kenntnisse des Examinanden in grammatischer, etymologischer und metrischer Beziehung zu ermitteln sind.

Die mündliche Prüfung ist in französischer Sprache zu halten.

Die Prüfungsnoten sind dieselben, wie bei den Candidaten des Lehramts der Mathematik.

Tit. XI. Von der Schulzucht, den Visitationen der Gymnasien und den Beziehungen derselben zur k. Kreisregierung.

§ 97. Hinsichtlich der Schulzucht soll es im Allgemeinen in dem Gymnasium, wie in der lateinischen Schule (§§ 38—40) gehalten werden.

Die bereits für eine Anstalt bestehenden Disciplinarsatzungen sind fortwährend aufrecht zu erhalten und nöthigenfalls zu vervollständigen.

Wo dergleichen noch nicht bestehen, sollen solche Satzungen in einer den Bedürfnissen des Jünglings und den Verhältnissen des Orts und der Anstalt entsprechenden Weise entworfen und der Genehmigung der k. Kreisregierung unterstellt werden.

§ 98. Bezüglich der Lehrerconferenzen, der Visitation der Gymnasien und des Aufsichtsrechtes der k. Kreisregierungen über dieselben finden die §§ 40—44 analoge Anwendung.

Tit. XII. Von besondern Unterrichts- und Erziehungsanstalten.

§ 99. Die innere Einrichtung der k. Erziehungshäuser, Seminarien und Alumnate, deren Zöglinge die öffentlichen Lehranstalten besuchen, dürfen mit den Vorschriften gegenwärtiger Lehrordnung nicht im Widerspruche stehen.

§ 100. Diejenigen Individuen, welche den Schülern des Gymnasiums oder der lateinischen Schule bloß nachhelfenden Unterricht zu ertheilen beabsichtigen, haben hiezu Erlaubniß bei dem Rectorate nachzusuchen, welches im Benehmen mit den einzelnen Lehrern ihre Befähigung feststellen und darnach ihr Gesuch bescheiden wird.

§ 101. Wer einen den öffentlichen Unterricht an der lateinischen Schule oder an dem Gymnasium ersetzenden Privatunterricht ertheilen will, muß, wenn er nicht dem

geistlichen Stande angehört, die Prüfung für das Lehramt am Gymnasium beenden haben.

§ 102. Die Errichtung von Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten, die anstatt der lateinischen Schule oder des Gymnasiums dienen sollen, hängt von der Genehmigung der k. Kreisregierung ab, die, nach Vernehmung der Polizeibehörde, nicht anders als auf das Gutachten des Gymnasialrectorates, welchem als dem nächsten die Aufsicht darüber zu übertragen ist, erfolgen soll.

W ü r t t e m b e r g.

Ministerialverfügung in Betreff der Heranbildung von Candidaten des höhern Lehramts in den theologischen Bildungsanstalten der Landesuniversität.

Mitgetheilt von einem Mitgliede des königlichen Studienrathes.

Nach mehrjährigen Verhandlungen unter den zuständigen Behörden ist unterm 30. October v. J.

in Betreff der Heranbildung von Candidaten des höhern Lehramts (philologischer und mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung) in den theologischen Bildungsanstalten der Landesuniversität ein Ministerialerlaß ergangen, welcher Folgendes anordnet:

I. „Es wird von den jährlich in Folge der Concursprüfungen in das höhere evangelische Seminar und in das Wilhelmsstift aufgenommenen Zöglingen einer dem Bedürfniß des Lehrdienstes entsprechenden Zahl, welche vorerst bei den evangelischen Candidaten nicht über fünf bis sechs, bei den katholischen nicht über drei betragen wird, Gelegenheit gegeben, sich auf ein höheres Lehramt entweder an humanistischen oder an realistischen Bildungsanstalten methodisch vorzubereiten.

„Die Erlaubniß hiezu kann nur solchen Zöglingen ertheilt werden, welche mit der Neigung für den Lehrerberuf die zu Betreibung eines doppelten Studiums erforderlichen Fähigkeiten verbinden.“

II. „Für solche Zöglinge tritt eine thunliche Ermäßigung der Anforderungen in Bezug auf das theologische Studium ein.

„Die evangelischen Candidaten können von dem Besuch der Vorlesungen über Dogmengeschichte, Religionsphilosophie, Kirchenrecht und, je nach dem Ermessen der Seminarvorstände, von einem Theil der exegetischen Vorträge, deren Besuch für andere Theologen verbindlich ist, dispensirt werden.

„Dazu treten für sie, wie für die katholischen Candidaten in Betreff der wissenschaftlichen Uebungen und Leistungen, welche die Studienordnung der betreffenden Anstalt vorschreibt, diejenigen Erleichterungen ein, welche den Candidaten eine gleichzeitige häusliche Beschäftigung mit den Wissenschaften des von ihnen erstrebten Lehramts möglich machen.“

III. „Für den Fall, daß einzelne Zöglinge von hervorragender Begabung sich mit ausschließlicher Vorliebe bestimmten Zweigen des Lehramts widmen und den Wunsch um völlige Enthebung von dem theologischen Studium aussprechen werden, kann die Erlaubniß hiezu auf den Grund genügender Nachweise von dem Ministerium des Kirchen- und Schulwesens ertheilt werden. Doch wird eine solche Dispensation nur in seltenem Ausnahmefällen und in der Regel nicht vor Ablauf des zweiten Studienjahrs eintreten.

„Die katholischen Candidaten haben in solchen Fällen ihre Studien aufrechtzuerhalten.“

convicts, jedoch unter Fortgenuß des Beneficiums und der erforderlichen Aufsicht und Leitung, fortzusetzen.“

IV. „Bei der Bewilligung des Geldsurrogats für ein fünftes Studienjahr wird von Lehramtsandidaten, welche ihre Universitätsstudien noch weiter fortzusetzen wünschen, besondere Rücksicht genommen werden.“

Diese Anordnungen beruhen auf folgenden Prinzipien:

1. Die Candidaten des höhern Lehramts beider Richtungen in den theologischen Bildungsanstalten der Landesuniversität sollen für die Regel neben ihren philologischen und realistischen Studien das theologische Studium absolviren;
2. sie können dieser doppelten Aufgabe ohne besondere Beschwerung genügen;
3. in besondern Fällen kann übrigens das Ministerium die Enthebung vom theologischen Studium aussprechen.

Durch den ersten Grundsatz wird die bisher in Württemberg bei den Candidaten des philologischen Lehramts vorherrschend übliche Praxis festgehalten und autorisirt, gleich aber auch für die Candidaten des realistischen Lehramts, welche bisher zum geringsten Theil eine theologische Bildung erhalten hatten, die gleiche Forderung gestellt. Ein anderer Vorschlag, welcher, diesem entgegenstehend, die Lostrennung der Studien der Lehramtsandidaten von dem theologischen Studium und die Bildung eines gesonderten, nicht theologischen Lehrstandes verlangte, ist somit abgewiesen.

Man hielt die bisherige Einrichtung, wornach ein Theil der Theologen sich zugleich für das höhere Lehramt ausbildete, für eine naturgemäße Vermittlung der Ansprüche, welche Kirche und Schule an den Lehrer machen. Es wurde hiernach ein besonderer Werth darauf gelegt, daß der Klassenlehrer auch im Stande sei, den Religionsunterricht zu erteilen, daß das religiöse Element sich nicht nur in den eigentlichen Religionsstunden, sondern in allen Fächern und in der gesammten Einwirkung des Lehrers auf den Schulen geltend mache. Der bereits vielfach verbreiteten Meinung, daß ob der christliche Charakter unserer höhern Lehranstalten, der Realschulen sowohl als der Gelehrtenschulen, gefährdet sei, sollte nicht durch die Gründung eines nicht-theologischen Lehrstandes noch weiter Vor Schub geleistet werden.

Eine vielfältige Erfahrung zeigt ferner, daß eine rein philologische oder rein mathematische Bildung leicht zu Einseitigkeit der geistigen Richtung führt, während der Lehrer, der mit den erforderlichen Kenntnissen in seinen Fächern noch die philosophische und theologische Bildung verbindet, für sein gesammtes Wissen und Wirken höhere Gesichtspunkte hat, vor einer Ueberschätzung und einseitigen Behandlung einzelner Wissenszweige gesicherter ist, überhaupt leichter zu derjenigen allgemeinen Bildung des Geistes und Herzens gelangt, welche zum tüchtigen, auf die gesammte Persönlichkeit des Schülers zumal einwirkenden Lehrer und Erzieher der Jugend gehört.

Außerdem erscheint es sowohl für den einzelnen Lehrer als auch für die Schule und Kirche vortheilhaft, wenn die Möglichkeit einer Vertauschung des Berufes offen erhalten wird. Es sind unter den Lehrern Manche durch ihren Beruf nicht befriedigt, welche treffliche Geistliche abgeben. Die bisherige Sitte, wornach manche Theologen einige Jahre ein Lehramt versahen, um dann zum Predigtamt zurückzukehren, führte zu dem Vortheile, daß man immer frische Lehrkräfte zu, was um so wünschenswerther war, als nicht alle Präceptoren zu Professoraten vorrücken können. Auch für die Kirche kann es nur vortheilhaft sein, wenn sie Geistliche gewinnt, die einige Jahre als Lehrer gearbeitet haben. Dieser Uebertritt bildet bei katholischen Lehrstellen fast die Regel. Ueberhaupt würde die Gründung eines nichttheologischen höheren Lehrstandes für die katholischen Lehranstalten den größten Schwierigkeiten begeben.

Daß die Candidaten des Lehramts dieser ihnen gestellten doppelten Aufgabe ohne Beschwörung genügen können, ergibt sich aus folgender Nachweisung:

Die Seminaristen haben nach der ihnen vorgeschriebenen Studienordnung, in welcher die Zahl der für alle obligatorischen Pensen in der Voraussetzung beschränkt worden ist, daß ein Theil der Zöglinge sich eingehender mit Philosophie, ein anderer (die Lehramtsandidaten) mit Philologie und Realien beschäftige, ein anderer bereits vom ersten oder zweiten Semester an exegetische Vorlesungen höre, in den ersten 3 Semestern zusammen 13 Vorlesungen zu hören. Die ihnen vorgeschriebenen specifisch-philosophischen Vorlesungen sind: 2 über Geschichte der Philosophie, 1 über praktische Philosophie, 1 über Psychologie; dazu kommen 2 exegetische Vorlesungen. Hiernach bleiben von den 13 obligatorischen Vorlesungen noch 7 übrig, welche für ihren Lehrerberuf bestimmt sind. Dabei können sie nach Umständen von einem Theil der vorgeschriebenen wissenschaftlichen Uebungen und Leistungen dispensirt werden, an deren Stelle dann andere für den Lehrerberuf bestimmt vorbereitende Leistungen und Uebungen treten. Sonach werden in den ersten drei Semestern die philologischen, beziehungsweise mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien die Hauptbeschäftigung der Candidaten bilden, die specifisch-philosophischen Studien aber werden untergeordnet sein.

Umgekehrt wird sich die Sache gestalten in den letzten fünf Semestern. Hier werden die theologischen Studien vorherrschen, die Studien für den Lehrerberuf werden nebenher gehen und zwar in um so beschränkterem Maße, je näher das Ende des theologischen Curses rückt. Dieß läßt sich näher so nachweisen:

Die Seminaristen sind in diesem 2½-jährigen Kurs nach der Studienordnung verpflichtet, 18 Vorlesungen zu hören. Darunter werden ihnen 5 (1 exegetische, 1 Apologik-Philosophie, 2 Dogmengeschichte, 1 Kirchenrecht) erlassen. Es bleibt ihnen also in jedem Semester noch eine Vorlesung übrig, welche sich auf den Lehrerberuf bezieht, bis die Zahl jener 18 obligatorischen Vorlesungen voll ist. Da übrigens, wie schon oben bemerkt, die Zahl der obligatorischen Vorlesungen vornehmlich deswegen beschränkt worden ist, um besondern Neigungen und Bestrebungen Einzelner mehr Raum zu gestatten, so kann mit Grund angenommen werden, daß in den 5 letzten Semestern im Ganzen immerhin noch 8—10 Vorlesungen über Gegenstände des Lehrerberufes neben den theologischen gehört werden können.

Die Zahl der Vorlesungen, welche von den Lehramtsandidaten in dem vierjährigen Kurs für die Vorbereitung auf ihren Lehrerberuf gehört werden können, würde sich demnach auf 16—17 belaufen. Diese Zahl ist nicht so groß, daß dadurch ein reiches theologisches Studium gehindert würde, andererseits erschien sie groß genug, um Lehramtsandidaten in die für ihren Beruf nöthigsten Fächer gründlich einzuführen. Vorausgesetzt wird dabei, daß solche Candidaten, welche eingehendere philologische oder naturwissenschaftliche Studien machen, sich für Professorate oder Oberreallehrerstellen vorbereiten wollen, noch ein Jahr ausschließlich diesen Studien in Tübingen oder an einer andern Universität widmen.

Der dritte Satz, daß in besondern Fällen das Ministerium eine Enthebung des theologischen Studiums aussprechen könne, geht auch davon aus, daß die Verbindung des theologischen Studiums mit der Vorbildung fürs Lehramt Norm und Regel sein müsse. Wenn aber einzelne ins Seminar oder Convict aufgenommene Candidaten des Lehramts sich mit entschiedener Fähigkeit und ausschließlicher Vorliebe bestimmten Zweigen der Lehrwissenschaft zuwenden, und darin etwas Ausgezeichnetes zu leisten versprechen würden, so schiene es doch hart und unbegründet, die Betreibung der theologischen Studien und die Ersetzung einer theologischen Prüfung unter allen Um-

ständen zu verlangen. Es wurde daher für ganz unbedenklich gehalten, in solchen Ausnahmefällen im Wege besonderer Dispensation die völlige Freiheit, sich den Fachstudien mit ungetheilter Kraft zu widmen, zu gestatten, ohne daß damit ein Austritt aus dem Seminar oder gar ein Kostenersatz für den Seminargenuß verbunden wäre. Die Gefahr, daß durch solche vereinzelte Enthebungen vom theologischen Studium der Charakter der theologischen Anstalt, der die Zöglinge angehören, alterirt werden könnte, liegt eben so ferne, als auf der andern Seite die stiftungsmäßige Verbindlichkeit, des evangelischen Seminars wenigstens, auch für den Dienst der Schule zu sorgen, unbestreitbar ist.

Damit es nun aber den Candidaten des Lehramts auf der Universität nicht an Gelegenheit zu ihrer Ausbildung fehle, hat das Ministerium in dem berührten Erlaß weiter angeordnet:

IV. „Sowohl den philologischen als den realistischen Lehramtsandidaten wird von Seiten der Universitätslehrer Gelegenheit dargeboten, je innerhalb eines vierjährigen Curses, einen Cyclus der für ihr Studium erforderlichen Vorlesungen zu hören.

Zu diesem Cyclus von Vorlesungen gehören für die philologischen Candidaten die Vorlesungen über folgende Gegenstände:

- | | |
|--|--|
| 1. Encyclopädie der Alterthums-Wissenschaften. | 11. Catull, Tibull, Propertius. |
| 2. Religionsgeschichte und Mythologie. | 12. Plautus, Terentius. |
| 3. Griechische Litteraturgeschichte. | 13. Persius und Juvenal. |
| 4. Römische | 14. Homerische Hymnen und Pindar. |
| 5. Griechische Alterthümer. | 15. Bukoliker und Geoponiker. Hesiod, Theocrit, Virgil. |
| 6. Römische | 16. Griechische Tragiker mit Einleitung in die dramatische Kunst der Griechen. |
| 7. Archäologie. | 17. Iphigides und griechische Redner. |
| 8. Ciceronis philosophica et rhetorica. | 18. Plato, größere Dialogen. |
| 9. Tacitus. | 19. Aristophanes. |
| 10. Horatius Episteln und Satyren. | |

Der Cyclus von Vorlesungen für die realistischen Lehramtsandidaten umfaßt Vorträge über folgende Gegenstände:

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1. Höhere Mathematik. | 6. Krysallographie. |
| 2. Physik. | 7. Mineralogie. |
| 3. Praktische Geometrie mit den Elementen der Astronomie. | 8. Geognosie. |
| 4. Darstellende Geometrie. | 9. Zoologie. |
| 5. Chemie. | 10. Botanik. |
| | 11. Mechanik und Maschinenkunde. |

Die betreffenden Universitätslehrer werden ihre Lehrvorträge über die vorbezeichneten Gegenstände in möglichst gleichmäßiger Vertheilung über den vierjährigen Kurs und unter thunlicher Berücksichtigung des gleichzeitigen theologischen Studiums der Candidaten ankündigen.

Die philologischen Candidaten haben in der Regel mindestens ein Jahr lang an den Uebungen des philologischen Seminars ordentlichen Antheil zu nehmen.

In jeder der beiden theologischen Bildungsanstalten wird ein philologisch gebildeter Repetent aufgestellt, welcher, unbeschadet der Berathung der Zöglinge durch ihre Lehrer, die specielle Leitung der philologischen Studien und Uebungen in der betreffenden Anstalt zu übernehmen hätte.

Die realistischen Candidaten werden in ihren Studien in der Regel von den betreffenden Universitätslehrern berathen werden.

Zu diesem Theil des Ministerialerlasses bemerken wir Folgendes:

Es kann vorausgesetzt werden, daß von diesen Vorlesungen einzelne auch mehr als einmal in dem Quadriennium vorkommen.

2. Diese Vorlesungen haben keinen obligatorischen Charakter. Vielmehr glaubt man, daß, besonders bei den Candidaten des philologischen Lehramts, je nach dem Bedürfniß und der Reigung des Einzelnen; vieles dem Privatstudium und der Privatlectüre überlassen bleiben dürfe, abgesehen davon, daß die Prüfungsnormen ihre rückwirkende Kraft auf den Besuch der Vorlesungen von selbst haben werden.

3. Ein methodischer Stufengang vom Leichterem zum Schwereren erschien bei den Vorkenntnissen, welche die Candidaten vom niederen Seminar oder dem Gymnasium mitbringen, auf der Universität nicht notwendig und auch, da mit jedem Jahr ein neuer Kurs eintritt, die Universitätslehrer aber nicht mit jedem Jahre von neuem anfangen können, nicht ausführbar. Es genügt, wenn die Lehramtsandidaten nach vorangehender Berathung mit den Leitern ihrer Studien in jedem Semester aus diesem Cyclus von Vorlesungen diejenigen hören, welche einerseits ihren Bedürfnissen und Reigungen am angemessensten, andererseits in ihren philosophischen und theologischen Studien am wenigsten beschwerend sind.

4. Mit den Reallehramtsandidaten würden unter Leitung der betreffenden Universitätsprofessoren physikalische, chemische, mineralogische Uebungen angestellt. Ebenso bliebe das Freihandzeichnen den Uebungen und der Theilnahme an dem akademischen Zeichnungsinstitut vorbehalten.

5. Ueber neuere Sprachen, deren Geschichte und Litteratur, Vorlesungen zu hören, fehlt es an der Universität nicht an Gelegenheit. Gleichermäße sind Vorlesungen zu mündlicher und schriftlicher Uebung in englischer und französischer Sprache stets angeboten. Auch hiesfür sind die Prüfungsnormen, namentlich, was die Betreibung des Französischen betrifft, von selbst bestimmend.

Den Schlußstein des Ganzen bilden:

V. die Bestimmungen über die Prüfung, von welcher übrigens zum Voraus zu bemerken ist, daß die Ordnung derselben weiteren Berathungen unterliegt und jedenfalls erst dann eingeführt werden wird, wenn Candidaten, die sich auf die vorstehende Weise für das Lehramt vorbereitet haben, vorhanden sein werden. Daher sind diese Bestimmungen vorerst noch ganz allgemein gehalten:

»Am Schlusse der Universitätsstudien wird mit diesen Candidaten des Lehramts eine Prüfung in dem von ihnen betriebenen Zweige des Lehramts abgehalten werden, welche die Stelle einer ersten Dienstprüfung vertritt und zu Bekleidung von Hülfslehrer- oder Amtsverweserstellen befähigt. Diese Prüfungen werden durch Commissionen abgehalten werden, die aus Universitätslehrern und Beauftragten des Studienraths zusammengesetzt sind.«

Wir fügen noch bei, daß vorderhand durch Ministerialerlaß vom 18. Januar 1853. 3. Mai (bekannt gemacht im Corresp.-Bl. für Gelehrte- und Realschulen vom 1. Juni 1853 Nr. 10) auf die nächsten drei Jahre für die Professorats- und Präceptoratsprüfungen transitorische Bestimmungen getroffen worden sind und eine Prüfungskommission bestellt worden ist, unter deren Mitwirkung der Studienrath noch in den drei nächsten Jahren die genannten Prüfungen vornehmen wird. Die zu erwartende definitive Feststellung der Prüfungsordnung kann vor dem Jahr 1857, in welchem erstmals Candidaten vorhanden sind, welche den vorgeschriebenen Bildungsgang gemacht haben, nicht in Wirksamkeit treten. Uebrigens haben die in den theologischen Bildungsanstalten vorbereiteten Lehramtsandidaten dann zuerst die theologische Prüfung

atsprüfung zu erstehen und die Prüfung für das Lehramt kann selbstverständlich nicht unmittelbar darauf folgen.

Daß es in der Intention des Ministeriums liegt, zwei Prüfungen für die Lehramtskandidaten anzuordnen, muß daraus geschlossen werden, daß die am Schluß der Universitätsstudien angeordnete eine erste Dienstprüfung genannt wird. Wie aber diese zweite Prüfung beschaffen sein wird, in welchem Verhältniß sie zur ersten stehen, wie die Zeit zwischen der ersten und zweiten ausgefüllt werden soll, darüber enthält der Ministerialerlaß keinerlei Andeutung und wir enthalten uns daher jeder weiteren Bemerkung.
(Corr.Bl.)

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Beschäftigungen für die Jugend. Mit Vorwort von F. W. Klumpp, Oberstudienrath. 1. Bd. 2. Aufl. 248 S., 2. Bd. 2. Aufl. 248 S., 3. Bd. 2. Aufl. 288 S., 4. Bd. 2. Aufl. 281 S. Stuttgart, Schmidt u. Sprung.

Dr. Wachenhusen, Norddeutscher Jugendfreund. I. 3. Heft. S. 81—120. Berlin, Moeser.

Hibea u, Inspector am Louiseustift in Berlin, kleine Jugendbibliothek. Mit Kupfern. I. 1. Heft. 80 S. 5 Sgr. Pasewalk, Braune.

Dr. Carl und Höyer, Warum und Weil, oder eine sokratische Methode; die Kinder zum Nachdenken und zum Forschen zu bringen. Aus dem Englischen. Remgo, Meyer. 65 S. 3 Sgr.

C. I. Dr. L. Freese, L. am G. in Stralsund, Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische zur Einübung der griech. Syntax. Stralsund, Rößler. 103 S.

Dr. Ollendorff, neue Methode, eine Sprache in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Für das Französische zum Gebrauche der Deutschen bearbeitet. Erste Originalausgabe. Berlin, Simion. 485 S. 1 Thlr. 5 Sgr.

H. Plate, vollständiger Lehrgang zur leichten, schnellen und gründlichen Erlernung der englischen Sprache. 1. Elementarstufe. 2. Aufl. 215 S. 15 Sgr. 11. Mittelstufe. 2. Aufl. 252 S. 17½ Sgr. Hannover, Ehlermann.

Dr. Zimmermann, Oberlehrer in Halle, Schulgrammatik der engl. Sprache. Erster Lehrgang. 2. verb. Aufl. 240 S. Zweiter Lehrgang. 288 S. Halle, Schwetschke.

Dr. Boigtmann, Prof. am Gymn. in Coburg, vollständ. Anleitung zur richtigen Aussprache des Englischen auf dem Wege der Zifferbezeichnung. 1. Theil. 2. Ausg. 315 S. 15 Sgr. Coburg, Riemann.

Der selbe, neue praktische Uebungen im richtigen Lesen und Sprechen des Englischen. Fortsetzung und Schluß der „vollst. Anleitung u.“ A. u. d. L.: The school for scandal. A practical illustration of the principles of Engl. pronounc. laid down in a critical pronouncing dictionary. Coburg, Riemann, 1839. 114 S. Dazu die Uebersetzung der „Lästerschule“. 120 S. Ibid.

Der selbe, William Mavor's English Spelling Book, oder Elementarbuch zum Erlernen der engl. Sprache. In drei Abschn.: Aussprache; Lesen, Sprechen u. Schreibübungen; Grammatik. Erster Coursus. Zum Gebrauche für deutsche Schulen bearbeitet. Coburg, Riemann. 194 S. 18 Sgr.

C. II. Theod. Bergk, Anthologia lyrica continens Theognidem, Babrium, Anacreontea cum ceterorum poetarum reliquiis selectis. Lipsiae, Reichenbach. 437 S.

Dr. W. Seyffert, Prof. am K. J. G. in Berlin, Lesebücher aus griech. u. latein. Schriftstellern. Zum Privatstudium oder auch zum öffentl. Gebrauche für die oberen Classen der Gymnasien. Leipzig, Holz. 212 S.

W. Weissenborn, Titi Livi a. u. c. libri. Mit Anmerk. 2. Band, Buch III bis V. Leipzig, Weidmann. 334 S. 20 Sgr.

Dr. F. Seinede, französisches Lesebuch für die untern Classen (Premières lectures françaises). Hannover, Ehlermann. 170 S. 8¾ Sgr.

H. Schulze und W. Steinmann, Kinderleser. 2. Theil: Deutsches Lesebuch für das Alter von 7—9 Jahren. 2. Aufl. 302 S. 3. Theil: Für die obere Elementarclasse und die untern Classen höherer Lehranstalten. 312 S. Hannover, Ehlermann.

Aufgabemagazin für die erste Stufe der Stylübungen. Sammlung von 300 Erzählungen, Parabeln, Fabeln, 177 Beschreibungen, 104 Briefen. Gesammelt u. herausgegeben von mehreren Lehrern. Frankfurt a. D., Hammerschmidt. 192 S.

H. Plate, englisches Lesebuch für Mittelclassen (Blossoms from the English literature). Hannover. Ehlermann. 218 S. 10 Sgr.

C. III. Unermann, und Bosnack, L., in Remscheid, Abriss der Geschichte. Geographie und Statistik des preuss. Staates. Lehr- u. Lesebuch für Schule u. Haus. 3. Aufl. Berlin, Ehle. Mit einer Stammtafel des kurfürstl. Hauses Hohenzollern. 173 S.

Dr. Zeiß, Prof. am Gymn. in Weimar, Lehrbuch der allgem. Geschichte. 2. Theil. A. u. d. L. Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters vom Standpuncte der Cultur. Weimar, Böhlau. 571 S. 2 Thlr.

C. V. F. Etienne, Versuch eines Cursus der Mathematik für höhere Lehranstalten. 2. Theil, besondere Größenlehre. Vierter Cursus. Coblenz, Bergt. 177 S. 24 Sgr.

C. VII. A. Lüben, Rector in Merseburg, Leitfaden zu einem method. Unterrichte in der Naturgeschichte in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien u. Seminarien. Mit vielen Aufgaben u. Fragen zur mündl. u. schriftl. Lösung. Zweiter Cursus. 7. Aufl. 96 S. 6 Ngr. Dritter Cursus 191 S. 10 Sgr.

H. Wagner, Pflanzenkunde für Schulen. Erster Cursus: das Leben, die Entwicklung und der Bau der Pflanze an 18 Arten, als Vertretern der 18 wichtigsten natürl. Pflanzensfamilien Deutschlands, dargelegt und nach Lectionen bearbeitet. Bielefeld, Velhagen. 104 S. 8 Sgr.

Koppe, Prof. am Gymn. in Soest, Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte. Essen, Bader. 180 S. 15 Sgr.

Dr. Hopf, Rector der Handelsschule in Nürnberg, Grundlinien der Handelsgeschichte. Leitfaden für Realschulen. Fürth, Schmid. 1. u. 2. Abth. 150 u. 139 S.

C. VIII. W. Meyer, einleitende Worte zu meinem Liederbuche für Schul- und Volksgefang in Worten und Weisen. Hannover, Hahn. 23 S.

Derselbe, Liederbuch für Schul- u. Volksgefang in Worten u. Weisen. Als Grundlage des Gesangunterrichts in Bürger- u. Landschulen und mit Berücksichtigung des spätern Alters herausgegeben. 1. Heft: 75 Lieder u. 9 Canons. 42 S. 2½ Sgr. 2. Heft: 70 Lieder u. 10 Canons. 48 S. 2½ Sgr. 3. Heft: 75 Lieder u. 10 Canons. 64 S. 3¼ Sgr. 4. Heft, erste Hälfte: 51 Lieder u. 5 Canons. 48 S. 2½ Sgr. Hannover, Hahn.

Neuer Liederhain. Sammlung mehrstimmiger Lieder für Schule und Haus. 2. Abth.: Jünglings- und Männerlieder. Für Männerstimmen gesetzt. 1. Heft 32 S. hoch 40. 5 Sgr. 2. Heft 32 S. 5 Sgr. Hannover, Hahn.

C. IX. F. Dümichen, Pastor, Dr. M. Luther's kleiner Katechismus durch Frage und Antwort erläutert, mit Beziehung auf die Confirmandenschule u. c. 2. Auflage. 116 S. 5 Sgr. Breslau, Trewendt.

D. II. Elsner, Gnerlich u. c., erstes Lesebuch nach der Lautlehre methodisch bearbeitet. 8. verb. Aufl. Breslau, Trewendt.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Stettin. Ueber den Elementarunterricht in der Volksschule hat die Päd. Rev. Bd. XXXIV, S. 1 ff.; S. 97 ff. eine ziemlich Anzahl Lehreien aussprechen müssen. Möge es erlaubt sein, von entlegener Stelle her und hier einen Bundesgenossen wenigstens für einen der verdächtigen Punkte herbeizubolen. Wir finden ihn in einem Briefe aus Holstein vom 23. Juli in der N. P. Z. Dieser lautet so:

Das Cultusministerium in Kopenhagen hat jüngsthin ein Rundschreiben an alle Amtmänner erlassen, worin es sich über die »Ueberfüllung der Landschulen« ausspricht, wegen das gewöhnliche Auskunftsmittel »mehr Schulhäuser, mehr Lehrer« einwendet, daß dadurch für die Commune ganz unverhältnißmäßige Kosten entstehen, und doch nicht selten die Vermehrung der Kinder im umgekehrten Verhältniß steht zu der Erhöhung des Communalwohlstandes, es daher den Vorschlag macht, den Unterricht der kleineren Kinder, allenfalls bis zum achten Jahre, den Eltern selbst oder auch besondern Lehrern zu überlassen, die sich die Commune selbst wählt. Dieser Vorschlag verdient gewiß allgemeine Beachtung, aber auch Befolgung. Mich hat er nun besonders erfreut, weil ich schon lange aus Erfahrung weiß, welch ein großer Uebelstand nicht allein die Ueberfüllung der Schulen ist, sondern auch besonders das frühe Hineintrreiben der kleinen Kinder in die eigentlichen Schulen, wo nach der eingeschränkten Seminarmethode unterrichtet wird. Schon vor sieben Jahren sprach ich mich bei der Gelegenheit, daß ich gegen den »Schulzwang« zu Felde zog, auch über das aus, was das Cultusministerium vorschlägt, und ich hoffe, daß diejenigen, die sich durch diesen Vorschlag angezogen fühlen, auch gern das Nachstehende lesen werden: — Vor allem erlaube man den Eltern, ihre Kinder selbst zu unterrichten; je mehr und je länger dieß geschieht, um so besser wird es in den niederen Classen der Gesellschaft sein. Ich höre schon den Einwurf: »wie sollen solche Leute dazu im Stande sein!« Ich erwiedere darauf, daß, wer so spricht, solche Leute nicht kennt, und bemerke aus meiner Erfahrung, daß von sechs Einwohnern, die ich zu derselben Zeit auf einem kleinen Landbesitz hatte, drei (ein Tischler, ein Weber und ein Tagelöhner) ihre Kinder selbst sehr gut und ohne meine Aufforderung oder Hülfe unterrichteten. Dann schaffe man jeden Schulzwang ab und beseitige dadurch den jetzt vorherrschenden Widerwillen gegen die Schulen. Dagegen mache man auf gütlichem Wege die Eltern günstig stimmt für die Schulen; besonders wird es für den Prediger viel passender, beson-

derß christlicher sein, die Kinder durch freundliche Ermahnungen heranzuloden, als durch die Polizei herantreiben zu lassen. Ein ganz eigenes Mittel bleibt es immer, das geistige Band oder die Liebe dafür beizubringen durch »Wasser und Brod« im Gefängnisse. Und sollte man nicht auch Belohnungen einrichten können, wodurch man den Schulbesuch beförderte? Es ist überhaupt ein böses Ding, daß wir für den geringen Mann von Staats wegen eigentlich nur Strafen haben! Ich denke mir, es könnte einmal auch ein Tagelöhner eben so gut Auszeichnungen erhalten, als ein diensthenuender Kammerherr, der für seine Dienste bezahlt und außerdem mit Titeln und Orden belohnt wird. Endlich erlaube man, daß sich in jedem Dorfe ein oder mehrere Privatschulen bilden für die kleineren Kinder. Die Lehrer, gleichviel wer sie sind und auf welche Weise sie sich die nöthigen Kenntnisse erworben haben, müssen natürlich von dem Prediger bestätigt und beaufsichtigt werden, aber sonst freie Hand haben in der Art, die Kinder zu leiten. Bei ihnen muß man vor allem auf ihren moralischen Charakter sehen, auf ihr eheliches Verhältniß, auf die Art, wie sie ihre eigenen Kinder erziehen, dann auf ihren natürlichen Verstand, ihre Mittheilungsgabe und erst zuletzt auf wirkliche Kenntnisse. Sie müssen vor allem mit den Kindern sprechen; sie müssen das in plattdeutscher Sprache; sie müssen, wenn man so sagen will, eine sogenannte »Schwapschule« halten, denn auch die Kinder unter sich müssen sprechen, sich gegenseitig fragen, berichtigen, belehren, natürlich unter Beobachtung und Leitung des Lehrers. Dieser muß besonders von den Verhältnissen reden, worin die Kinder künftig wahrscheinlich leben werden, ihnen Liebe und Achtung dafür einflößen, aber auch die Pflichten ausführlich erklären, eindringlich einschärfen. Er muß von seinem Dorfe, Kirchspiel, Ämte, von unsern Hausthieren, Kräutern, Pflanzen, Getreidearten, Bäumen reden, und für alles das ihnen Liebe beibringen, auf daß sie nicht allein es schauen, sondern auch selbst zu pflanzen und zu pflegen sich gewöhnen. Er kann sich sehr wohl bei diesem Unterricht mit einer Håndarbeit beschäftigen, er muß auch die Kinder sich, wenigstens dann und wann, beschäftigen lassen u. Es ist klar, daß zu solchen Schulen auch Lehrerinnen verwandt werden können, ja daß sie für die weibliche Jugend, der Handarbeiten wegen, noch zweckmäßiger sind. — Wohl zu berücksichtigen ist hiebei, daß man auf diese Weise ohne »vielen Lärm« auch Arbeitsschulen und Kleinkinderbewahranstalten haben könnte, und gerade so, wie sie sein sollen und müssen, und nicht unter der Leitung vornehmer Damen, die, mit oder ohne Willen, immer etwas hineinbringen, wodurch die Kinder den Eltern entfremdet werden — das Schlimmste, was überhaupt einem Kinde geschehen kann.

Baden. Zur Stellung der Schule im Erziehungsgebiet. Karlsruhe, 8. Mai. Der Erzbischof von Freiburg geht, wie schon gemeldet, daran, jetzt Punkt für Punkt der Forderungen, welche die bekannte Denkschrift der oberrheinischen Bischöfe aufstellt, zu realisiren. Auch in der Schulfrage versucht er es jetzt, die vollständige Unabhängigkeit der katholischen Kirche vom Staate festzustellen. In einem Hirtenbriefe vom 15. März zeichnete er zuerst diese neue Stellung der katholischen Schule in Baden. Unter dem 6. April antwortete darauf der großherzogliche Oberkirchenrath, daß die in diesem Hirtenbriefe enthaltenen Anordnungen »die Staatsgenehmigung nicht erhalten hätten«, und befahl den Bezirksschulinspektoren, denselben, »insofern sie den bestehenden Gesetzen und Verordnungen des Staates, unter deren Aufsicht und Leitung die Volksschule stehe, widerstreitend«, keine Nachachtung zu geben. Hierauf erließ das erzbischöfliche Ordinariat unterm 15. April d. J. ein Circular, wonach kein Geistlicher in kirchlichen Angelegenheiten von weltlichen Stellen Befehle anzunehmen oder ohne Genehmigung seiner Obern zu vollziehen und der Clerus sich

unbehindert um diese Anordnung einer weltlichen Stelle streng an die erzbischöfliche Generalverordnung vom 15. März d. J. zu halten habe. Gleichzeitig hatte der großherzogliche Oberkirchenrath ein Circular an die Bezirkschulvisitatoren erlassen, in welchem er mit Hinweis darauf, daß in letzter Zeit (Seitens des Erzbischofs) einseitig neue Schulbücher eingeführt seien, bestimmte »früher genehmigte« Bücher namhaft macht, welche für den Religionsunterricht zu benutzen seien. Weitere anzuschaffen, sollten ohne seine Erlaubniß die Schüler nicht verpflichtet sein. In diesem längeren Regierungsverlasse findet sich folgender bemerkenswerthe Satz: »Außerdem sollen in jeder Schulbibliothek mehrere Exemplare der heiligen Schrift N. T. in einer kirchlich approbirten Uebersetzung, wie die von Veander van Esj oder von Allici, vorhanden sein, damit an den Vorabenden der Sonn- und Feiertage, so wie an allen Tagen der Fastenzeit wenigstens die betreffenden Episteln und Evangelien mit den Schülern gelesen werden können.« Unter dem 28. April antwortete darauf der Erzbischof. Sein »Beschluß« beginnt folgendermaßen: »Da Jesus Christus seine Religionslehre in seiner Kirche, nicht in irgend einem Staate hinterlegt hat, der Träger des kirchlichen Lehramtes der Episcopat ist und somit der Bischof nie und nimmer das Religionslehramt, wozu die Bestimmung der Religionsbücher, als in welcher die Religionslehre fixirt ist, mit dem Staate theilen kann, so versteht es sich von selbst, daß die Entscheidung, was für Katechismen, biblische Geschichte und Ausgabe der heil. Schrift in den katholischen Schulen gebraucht werden sollen, einzig und allein der kirchlichen Behörde zusteht.« Sodann folgt in diesem Beschluß die strenge Weisung an die Pfarrer, nur Bücher zu dulden, welche die Zustimmung des Erzbischofs erhalten haben. Das kirchliche Actenstück, welches den Bruch als definitiv bezeichnet, ist vom Erzbischof unter dem 21. April veröffentlicht. Im Eingang sagt der Prälat: »Unsere geliebtesten Mitbrüder ersehen, daß wir nach Erschöpfung aller Mittel zu einer friedlichen Verständigung jezt alle unsere Kirchenverfassungsmäßigen Rechte und Pflichten selbstständig auszuüben entschlossen sind.« Den Kern dieses Actenstückes bilden folgende Sätze: »Wir verordnen: 1. Jeder Verkehr mit dem großherzoglichen Oberkirchenrath oder Vollzug seiner Verfügungen über und wegen Gegenstände, welche zu ordnen und zu entscheiden laut unserer Denkschrift vom 18. Juni v. J. ausschließend uns zusteht, ist allen unseren Curaten streng untersagt. 2. In allen Fällen, in welchen die Geistlichkeit unserer Erzbischöfe Zweifel hat, ob der Landesregierung und somit dem großherzoglichen Oberkirchenrath oder einer anderen weltlichen Stelle ein Recht der Verfügung oder Betheiligung zustehe, ist die Entscheidung unseres erzbischöflichen Ordinariats einzuholen. 3. Wenn unsere Curaten etwas, so unsern — in unserer Denkschrift vom 18. Juni v. J. begründeten — Rechten und Anordnungen zuwiderläuft, von einer Landesstelle zugemuthet werden sollte, so haben dieselben unser Verbot vorzuweisen und gegen die betreffende Stelle die Erwartung auszusprechen, daß man ihnen nicht zumuthen werde, ihren kanonischen Gehorsam zu brechen, den sie auch in keinem Falle brechen würden.« — Eine indirecte Antwort der »badischen Regierung des Oberrheinkreises« ist bereits erfolgt. Sie verbietet allen mit der Zahlung aus katholischen Kirchen- und Stiftungsfonds beauftragten Beamten, »einseitigen Weisungen der Kirchenbehörden folgend, Zahlungen zu leisten. Zugleich sind die katholischen Pfarrer durch diesen Erlaß von ihrer Stellung als »Vorsitzende des Stiftungsvorstandes«, in welcher erst sie den Rendanten zur Zahlung definitiv anweisen konnten, entfernt worden.

(N. P. 3.)

— Freiburg, 5. Mai. Es wurde dieser Tage an die Schulvorstände u. von dem Herrn Erzbischof ein (in Frankfurt a. M. bei Krebs-Schmitt) gedrucktes

Circular herumgegeben, dessen Schluß einen Blick in die Absichten des Herrn Erzbischofs in Betreff der Stellung der Schulen zur Kirche thun läßt. Es lautet:

»Bevor es uns gelungen, die in der Denkschrift des oberrheinischen Episcopats niedergelegten Grundsätze in Betreff des Volksschulwesens zu realisiren und dießfalls Anordnungen zu treffen, so verfügen wir vorläufig wie folgt: Unsere Curatgeistlichen, so wie auch die katholischen Lehrer, haben vor den großherzoglichen Bezirksschulvisitatoren, welche nach Kenntnißnahme gegenwärtigen Circulars, eingedenk ihres Verhältnisses als Priester zum Bischof, selbst davon Umgang zu nehmen haben, keine Religionsprüfungen mehr vorzunehmen, da der Religionsunterricht ausschließliche Sache der Kirche ist; ebenso sind die Diarien über den von den Seelsorgern gegebenen Religionsunterricht, so wie andere diesen berührende Berichte der großherzoglichen Staatsbehörde nicht mehr vorzulegen, da die Controle über den Religionsunterricht einzig und allein in der Competenz des Bischofs liegt. Dagegen werden von uns eigene erzbischöfliche Schulcommissäre ernannt werden, welche in einer noch näher zu bestimmenden Weise die Religionsprüfung an den Volksschulen vornehmen und uns über den Befund derselben, so wie überhaupt über den religionsfittlichen Zustand der Schule Bericht erstatten. Gegenwärtiges Circular ist, wie dem Curatclerus, so auch den Lehrern und den Mitgliedern des Schulvorstandes mitzutheilen. Unsere Decanate haben Uebertretungen obiger Verordnungen sogleich anher zu berichten. Freiburg, im März 1854. Hermann.«

— Vom Rhein, 2. Juni. Es mehren sich die Anzeichen, daß eine der Streitfragen, welche in letzter Zeit durch das erzbischöfliche Vorschreiten in Baden praktisch geworden sind, wieder aufgegriffen werden soll, nachdem ein kurzer Stillstand in Bezug darauf eingetreten war. Wir meinen die über den öffentlichen Unterricht. Es ist bekannt, daß der Erzbischof durch ein Circularschreiben vom 15. März d. J. die Leitung und Beaufsichtigung der Volksschulen für sich allein in Anspruch nahm und den Curatgeistlichen »vorläufig« untersagte, fernerhin vor den großherzoglichen Bezirksschulvisitatoren Religionsprüfungen vorzunehmen und Berichte über den Religionsunterricht an die Staatsbehörden zu erstatten, weil er selbst erzbischöfliche Schulcommissäre ernennen werde, welche die Religionsprüfungen in seinem Namen vornehmen und einzig an ihn darüber berichten würden. Daß dadurch zu Recht bestehende und vom Erzbischof früher vollkommen anerkannte gesellschaftliche Einrichtungen mit einseitiger Machsanmaßung umgestoßen werden sollen, bedarf kaum der Bemerkung. Allein eben so wichtig ist es jedenfalls, daß auf solche Weise den einzelnen Gemeinden und dem Staate jeder Einfluß auf ihr unbestrittenes Eigenthum genommen werden soll, daß die Curie sie geradezu als unmündige Personen aus ihrem Besitztum setzt. Daraus sehen wir ganz ab, daß die Volksschulen nach ihren gesellschaftlichen Einrichtungen Staatsanstalten sind. Aber noch mehr. Sofern das Schulvermögen nicht ausreicht, um den nöthigen Aufwand zu bestreiten, werden sogar die Volksschulen an erster Stelle von den politischen Gemeinden und hülfsweise vom Staate erhalten. Eben deßhalb steht das unmittelbare Aufsichtsrecht über jede einzelne Schule dem Ortsgeistlichen eben nur als solchem zu, während aus demselben Grunde die Aufsicht über die Schulen eines Bezirks von einem von der staatlichen Oberschulbehörde designirten Geistlichen geführt wird. Trotzdem ward nun dem Erzbischof noch eine besondere Einwirkung schon früher (1853) zugestanden. Diese besteht ausdrücklich in der Befugniß, seinerseits den Religionsunterricht überall durch besondere von ihm ernannte Commissäre beaufsichtigen zu lassen. Natürlich konnte jedoch die Regierung die Abänderung etwa wahrge-
ner Mängel an solchen Staatsanstalten nicht dem Erzbischof einseitig anheimgeben.

Vielmehr wurde die Einrichtung getroffen, daß derselbe sich darüber mit den Staatsbehörden in Einvernehmen zu setzen hat. Und einem so unzweifelhaften, klaren, in der ganzen Organisation des Staats festwurzelnden Verhältniß tritt nun jenes Circular vom 15. März störend entgegen. Wir wollen nicht darüber entscheiden, ob es nicht vielleicht eine an falscher Stelle angebrachte Concession von Seite der Staatsgewalt war, als sie dem Erzbischof die Bestellung eigener Schulcommissäre neben den übrigen zugestand. [Gewiß! d. R.] Demjenigen, dem es um eine wahrhafte Religionsbildung im heranwachsenden Geschlechte zu thun ist, kann es dagegen unmöglich zweifelhaft sein, daß die Staatsgewalt die allerenergischste Defensiv eintreten lassen muß, wenn die Curie vom Circular vom 15. März zu wirklicher Ausführung ihrer Absichten vorzuschreiten versuchen sollte. (W. 3.)

[Wenn sich Staat, Kirche und bürgerliche Gesellschaft über das Schulregiment nicht mehr vereinbaren können, bleibt nichts übrig, als daß jede von diesen drei Gesellschaften ihre eigenen Schulen erhält und regiert. Daß ein solcher Zustand aber nicht der wünschenswerthe sei, versteht sich wohl von selbst.]

Württemberg. Wir haben 1852 den Lehrplan eines vollständigen Gymnasiums aus Württemberg mitgetheilt. Folgendes ist der Lehrplan eines der niedern evangelisch-theologischen Seminare, und zwar des zu Blaubeuren, Ephorus Schmoller. Das Programm für 1853 enthält I. die Abhandlung: *Viam ac rationem, quam in Hebraicis tradendis secutus est, brevibus explicat Gu. Bohnenberger, Prof.*; II. Nachrichten über das Seminar.

Personalstand. a. Lehrer: Ephorus: G. H. Schmoller; Professoren: Bohnenberger, Widmann; Repetenten: Paret, Weizsäcker; Gefanglehrer: Lang; Instrumentalmusiklehrer: Schäffer (die beiden letztern von der Stadtschule).

b. Zöglinge: 1. Seminaristen: 31 (geboren im Jahr 1835, außer dreien, die 1834, resp. 1836 geboren sind); 2. Hospites: 11. Mit Ausnahme von vier Hospites bestehen sämtliche noch im Seminar befindliche Zöglinge die am 8. September und den folgenden Tagen vorzunehmende Concurprüfung für die Aufnahme in das höhere evang. Seminar zu Tübingen, beziehungsweise für die Ermächtigung zum Studium der evang. Theologie außerhalb desselben; die vier Hospites die am 19. September und den folgenden Tagen stattfindende Maturitätsprüfung für die Ermächtigung zum Besuch der Universität.

Unterrichtsgegenstände vom Jahr 1849—1853.

A. Sprachunterricht.

I. Latein.

1. Exposition, wöchentlich 7—8 Stunden. Livius I—II, 33 (Lehrer: Widmann). — Cæs. bell. gall. I—V, 11 (Paret). — Cic. p. Rosc. Am., p. Mil. (Paret und Widmann). — Virg. Aen., Ecl. u. Georg. mit Auswahl (Eytel). — Tac. Ann. I—VI, 12 (Schmoller). — Hor. Od., Ep., Sat., Epp. mit Auswahl, Ars p. Weizsäcker). — Cic. Epp. ad Fam. mit Auswahl, ein Theil der Schrift de Off. (Widmann).

2. Composition, mündlich, wöchentlich 1 Stunde (Bohnenberger u. Paret; letzterer Th. nach Nägelsbach; vom sechsten Semester an: Widmann).

3. Lateinische Hebdomadarien; statt ihrer einigemal lateinische Aufsätze (Widmann). — [Zum Durchgehen des lateinischen und ebenso des griechischen und hebräischen Hebdomadars und zum Dict. der Conversion wurde in der Regel eine für die Exposit. bestimmte Stunde entweder ganz oder theilweise verwendet.]

II. Griechisch.

1. Exposition, wöchentlich 5—8 Stunden. Herod. VI—IX mit Auswahl, und ein Theil der in Jacobs Att. enthaltenen Herodot. Stücke (Schmoller). — Jacobs Att. mit Auswahl (Paret). — Hom. II. etwa $\frac{3}{4}$ des Ganzen und einzelne Stücke aus der Od. (Bohnenberger). — Demosth. außer seinem Leben von Liban.: Phil. I. Olynth. 1—III. de Pace. — Thucyd. I, 1—85 (Widmann). — Plato Apol., Crito., Phædo (Schmoller). — Soph. Antig., Philoct. (Bohnenberger).

2. Composition, mündlich, in den beiden ersten Jahren wöchentlich 1 Stunde, im fünften Semester je in der zweiten Woche 1 Stunde (Schmoller). — Von da an unterblieben die mündlichen Compositt., dagegen dauerten fort

3. die griechischen Hebdomadarien, so jedoch, daß im letzten Jahre statt der Compositt. auch Stellen aus griech. Autoren schriftlich ins Deutsche übersetzt wurden. (Bohnenberger).

III. Hebräisch (Bohnenberger).

1. Nach Einübung der Anfangsgründe, in wöchentl. 4 Stunden, — Exposition, wöchentlich in 3 Stunden. Ausgewählte Abschnitte aus: Pentat., Josua, Richter, 1 u. 2 Sam., 1 u. 2 Kön., 2 Chron., Psalmen, Jesajas, Nahum, Hos., Jerem.

2. Composition [nach Einübung der Anfangsgründe], mündlich, in den ersten zwei Jahren wöchentlich 1 Stunde, in den letzten zwei Jahren je in der zweiten Woche 1 Stunde.

3. Hebräische Hebdomadarien; statt derselben im letzten Semester zum Theil schriftliche Uebersetzung aus dem Hebräischen ins Deutsche mit Erklärungen.

IV. Französisch.

Angefangen erst im zweiten Semester in Folge höherer Weisung, in wöchentlichen 2 Stunden, im letzten Semester wöchentlich 1 Stunde.

1. Anfangs elementarer Unterricht, dann, neben fortdauernder Einübung der Grammatik, Exposition in der Chrestomathie von Gruner, erster Cours (Eytel und Weizsäcker); darauf in Scribe le verre d'eau (Weizsäcker).

2. Composition in den Lehrstunden (dieselben Lehrer).

V. Deutsch.

Ausarbeitung von Aufsätzen wöchentlich 1 Stunde, je mit der Hälfte der Zeilen. (Die Ausarbeitung im Lehrsaal, ebenso die Censur, bei der die nöthige stilistische Anleitung gegeben wurde.) (Eytel, vom zweiten Semester an: Paret.)

B. Wissenschaftlicher Unterricht.

I. Religion.

1. Lesen des Neuen Testaments in der Grundsprache, im ersten bis dritten Semester wöchentlich 1 Stunde, im vierten bis achten Semester wöchentlich 2 Stunden.

Ev. Lucä mit größeren Stücken aus dem Ev. Matthäi u. Marci; Apost. Gesch.: Jac.; Galat.; Ev. Joh.; mehrere größere Stücke aus dem Römer- und Hebräerbrief (Widmann.)

2. Religionswissenschaft, wöchentlich 2 Stunden, nach dem Lehrbuch von Osiander. Biblische Geschichte des A. und N. Testaments, nebst Einleitung in die biblischen Bücher; Glaubens- und Sittenlehre; Geschichte der christlichen Lehre und Kirche; Memoriten von Liedern aus dem Gesangbuch und von Bibelstellen. (Widmann.)

II. Geschichte.

1. Allgemeine Weltgeschichte, wöchentlich 2 Stunden, nach Dittmar's Weltgeschichte im Umriss. (Widmann.)

2. Geschichte Württembergs in der zweiten Hälfte des letzten Semesters, wöchentlich 1 Stunde, nach Völter's: Württemberg, das Land und seine Geschichte. (Paret.)

III. Geographie.

Wöchentlich 2 Stunden während des ersten Jahres, nach Schacht's Lehrbuch der Geographie. (Bohnenberger.)

IV. Mathematik.

Wöchentlich 3 Stunden, außerdem Hülfstunden. Arithmetik, Algebra, ebene Geometrie. (Bohnenberger.)

V. Physik und mathematische Geographie.

Im letzten Semester wöchentlich 1 Stunde (Bohnenberger.)

VI. Philosophische Propädeutik.

Wöchentlich 1 Stunde vom fünften Semester an bis in die Mitte des achten.

1. Psychologie.

2. Logik (beides nach Beck's Grundriß). (Paret.)

C. Fertigkeiten.

I. Declamation, wöchentlich 1 Stunde. Theils Uebung im Vorlesen, theils Vortrag von memorirten prosaischen und poetischen Stücken; darunter eine größere Anzahl von Liedern des Gesangbuchs und von Bibelabschnitten. (Widmann, vom ersten Semester an: Paret.)

II. Im Zeichnen wurde einem Theile der Zöglinge eine Zeit lang von Reparat Unterricht erteilt.

III. Musik.

1. Gesang, wöchentlich 4 Stunden, in zwei Abtheilungen, so daß jeder Abtheilung in der Woche 2 Stunden gewidmet wurden; außerdem an den Feiertagen gemeinschaftliche Uebungen. Im ersten Semester und einem Theile des zweiten eigentlicher Gesangunterricht nach Kübler's Anleitung mit angemessenen Abänderungen. Häufiger Einübung sämtlicher 136 von Kocher, Silcher und Frech für vier Männerstimmen gesetzten Choräle und einiger anderen; außerdem von 33 rhythmischen Chorälen; dazu kamen 120 Figuralgesänge. Die eingeübten Gesänge sind theilweise in Seminarfeierlichkeiten, bei Concerten der Zöglinge und in der Kirche aufgeführt worden. In der letzteren haben die Zöglinge bisweilen theils allein geeignete Chöre vortragen, theils Productionen des städtischen Kirchengesangsvereins als Instrumentisten oder Sänger unterstützt. (Lang.)

2. Instrumentalmusik, von 31 Zöglingen getrieben. Neben dem Privatunterricht ergiebt sich, außer auf mehrere der nachher genannten Instrumente, auch auf Guitarre, Orgel und Generalbass ausgedehnte) öffentlicher Unterricht in 5 wöchentlichen Stunden (Clavier, in Violine, Viola, Violoncell, Contrabaß, Fiddle, Clarinette, Horn, Fagott). Eingeübt wurden, neben kleineren Compositionen, Stücke aus Opern und Oratorien, Sinfonien, Symphonieen u. s. w. (Lehrer: Eßpenmüller, Schullehrer; von der Mitte des fünften Semesters an: Schäffer.)

IV. Turnübungen, wöchentlich $2\frac{1}{2}$ —3 Stunden, unter Leitung der Residenten.

Außerdem liegen uns folgende Gymnasialprogramme vor:

Stuttgart, Director Dr. Roth, 1852. Abhandlungen: I. Die logische Propädeutik auf den Gymnasien, nebst einigen logischen Aphorismen. Von Prof. Vfizier. II. Andeutung einiger Umstände, welche das Gedeihen des Schulunterrichts bei Knaben und Jünglingen aus den höhern Ständen zu erschweren scheinen. Von Dr. Roth.

— 1853. 1. Abhandlungen von Prof. Reuschle: I. Die Wahrscheinlichkeit bei Zahlenlotterien. II. Eine neue arithmetische Entwicklung. * III. Elementarbeweis für die trigonometrischen Proportionaltheile. IV. Elementarbeweis von der Allgemeinheit der goniometrischen Grundformeln. V. Ueber die Punkte, Transversalen und Kreise des Dreiecks. VI. Ueber das Wesen der Parallelen theorie.

1. An die Eltern unserer Schüler. Vom Rector. (Ueber den Verkehr zwischen Eltern und Lehrern.)

Rottweil. Rector Rudgaber. 1852. Ueber Wetter- und Bauernregeln von Prof. Bosch.

— 1853. Die sittlichen und religiösen Ansichten des Horaz in ihrer Bedeutung für unsere Zeit. Von Prof. Munding.

Heilbronn. Rector Kapff. Ueber das Participium des griechischen Verbs. Von Prof. Kießher. (1852, erste Hälfte; 1853, zweite.)

Ulm. Rector Dr. Häfner. 1852. Uebersetzung der Rede Cicero's pro Milone von Prof. Strodthed.

— 1853. Beiträge zur Wiederherstellung der Schrift des Euklides über die Theilung der Figuren. Von Prof. Osterdinger.

Ellwangen. 1853. Prof. Pissalar. Erinnerungen an homerische Familienbilder.

Ehingen. Rector Allgayer. Abhandlung von Prof. Rogg: Supplement zu den Elementen des Euklides.

Stuttgart, polytechnische Schule: Abhandlung über einige Dampfmaschinen von Prof. Müller.

— Statistische Notizen über den Stand des gelehrten Schulwesens in Württemberg im Schuljahr 1852 bis 1853.

1. Schulen und Schüler. Württemberg zählt 86 Gelehrtenschulen, nämlich 4 evangelische Seminare, 6 Gymnasien, wovon 2 mit katholischen Convicten, 2 mit Pensionaten verbunden sind, 4 Lyceen und 72 Landschulen. Letztere sind verschieden organisiert; 11 haben drei Classen, 28 zwei Classen, 33 nur eine Classe.

Diese sämtlichen Lehranstalten waren im Schuljahr 1852—53 besucht von 4106 Schülern, unter welchen 672 Gymnasialschüler ** und 3433 Lateinschüler. Von diesen kommen auf den Neckarkreis bei 2 Gymnasien, Stuttgart und Heilbronn (letzteres mit einem Pensionat verbunden), 1 Lyceum, Ludwigsburg, 1 Seminar, Maulbronn und 24 Landschulen, 1728 Schüler, nämlich 251 Gymnasialschüler, 1477 Lateinschüler. Die besuchteste Lehranstalt dieses Kreises und des ganzen Landes ist das Gymnasium in Stuttgart mit 526 Schülern, 158 Gymnasial-, 368 Lateinschülern. Unter den Landschulen sind die besuchtesten die von Ehlingen (176), Leonberg (56), Böblingen, Sindelfingen, Brackenheim (41). Die meisten auswärtigen Schüler hatten Ehlingen (80), Leonberg (31), Brackenheim, Murrhardt, Markgröningen (13). — In sämtlichen Bezirkorten des Kreises, Maulbronn ausgenommen, sind Lateinschulen. In 13 Orten des Kreises sind neben den Lateinschulen auch Realschulen, Lateinschulen ohne Real-

* Des Quotienten $\frac{1 + x^a + x^{2a} + x^{3a} + \dots + x^{(b-1)a}}{1 + x + x^2 + x^3 + \dots + x^{b-1}}$ in eine geschlossene Reihe nach ganzen Potenzen von x , geschlossen, insofern a und b theilerfremde Zahlen sind.

** Mit dem Namen „Gymnasialschüler“ bezeichnen wir der Kürze halber die Schüler der Seminaristen und an den Gymnasien und Lyceen die der oberen Classen, deren Schüler in der Regel confirmirt sind, mit dem Namen „Lateinschüler“ die Schüler nicht nur der Präceptoratschulen auf dem Lande, sondern auch der sogenannten mittlern und untern Gymnasialclassen.

schulen sind an 14 Orten, Realschulen ohne Lateinschulen nur an 2. Der einzige Bezirkort des Kreises, der weder eine Realschule noch eine Lateinschule hat, ist Maulbronn. Uebrigens ist in dem Bezirk (Knittlingen) eine Realschule.

Im Schwarzwaldkreis kommen auf 1 Gymnasium (Rottweil mit Convict), 1 Lyceum (Tübingen), 1 Seminar (Urach) und 17 Landschulen 899 Schüler, nämlich 122 Gymnasialschüler und 777 Lateinschüler. Die frequenteste Lehranstalt des Kreises ist das Lyceum in Tübingen mit 192 Schülern. Unter den Landschulen des Kreises sind die besuchtesten die von Neutlingen (105), Rottenburg (53), Nürtingen (52), Calw (49), sämmtlich dreiclassige Schulen. Den meisten Zufluß von auswärtigen Schülern hatten unter den Landschulen Nürtingen (27), Calw (15), Herrenberg (13). In sämmtlichen Bezirkorten des Kreises, Neuenbürg ausgenommen, sind Lateinschulen. In 13 Orten sind neben den Lateinschulen noch Realschulen, Lateinschulen ohne Realschulen sind in 6, Realschulen ohne Lateinschulen in 10 Orten. Einen Bezirkort, der weder eine Latein- noch eine Realschule hätte, gibt es in diesem Kreise nicht.

Der Jaxtkreis hat in 1 Gymnasium (Ellwangen), 1 Lyceum (Oehringen), 1 Seminar (Schöndhal) und 13 Landschulen 659 Schüler, nämlich 113 Gymnasialschüler und 546 Lateinschüler. Die besuchteste Lehranstalt des Kreises ist das Gymnasium in Ellwangen mit 155 Schülern, und zwar 61 Gymnasials- und 94 Lateinschüler. Unter den Landschulen haben die meisten Schüler die von Hall (67), Heidenheim (combinirt 54), Mergentheim (39), Schorndorf (39). Von Fremden am meisten aufgesucht sind die Schulen von Schorn (22) und Hall (14). In 9 Bezirkorten des Kreises sind Lateinschulen. An 10 Orten sind Lateinschulen und Realschulen, Realschulen ohne Lateinschulen an 4, an eben so vielen Lateinschulen ohne Realschulen. Der einzige Bezirkort, der weder eine Latein- noch eine Realschule hat, ist Gerabronn, doch sind in dem Bezirk 2 Lateinschulen (Kirchberg und Langenburg).

Die Gelehrtenschulen des Donaukreises, die Gymnasien in Ulm und Ehingen (erstere mit einem Pensionat, letztere mit einem Convict verbunden), das Lyceum in Ravensburg, das Seminar in Blaubeuren und 18 Landschulen zählten im verflossenen Schuljahr 819 Schüler, nämlich 186 Gymnasials- und 633 Lateinschüler. Die meisten Schüler in diesem Kreise zählt das Ulmer Gymnasium, nämlich 205, darunter 51 Gymnasialschüler und 154 Lateinschüler. Unter den Landschulen sind am meisten besucht die von Göppingen (66), Kirchheim (58), Biberach (51), Geißlingen (47 combinirt). Die meisten auswärtigen Schüler hat Biberach (22), Kirchheim (16), Niedlingen (15), Göppingen (11). An 13 Orten sind neben den Lateinschulen Realschulen, 1 Realschule ohne Lateinschule ist nur an einem Ort (Jßny), Lateinschulen ohne Realschule sind an 8 Orten. Lateinschulen haben alle Bezirkorte des Kreises außer Laupheim, welches überhaupt der einzige Bezirk des Königreichs ist, der weder eine Latein- noch eine Realschule hat.

Von den 10 Gymnasien und Lyceen gehören vermöge der Zusammensetzung des Lehrercollegiums, der Schülerzahl, der Bevölkerung des Orts und der Umgegend 4 ausschließlich oder überwiegend der katholischen Confession an. Das Gleiche findet unter 72 Landschulen bei 29 statt, bei zweien (Biberach, Reutkirch) tritt ein Gleichgewicht ein. *

Zur Universität wurden entlassen 164 Schüler der Gymnasien, Lyceen, Seminarien, Convicte, darunter 99 zum Studium der Theologie (55 für katholische, 44 für protestantische Theologie), 65 für die übrigen Facultätswissenschaften; außerdem 9 Schüler

* Hiernach bezieht sich die Benennung „protestantische, katholische Schulen“ nicht auf rechtliche Verhältnisse, sondern auf das Vorherrschende der genannten Confession in der örtlichen Bevölkerung, dem Lehrercollegium und dem Schülercorps. Somit wird Ravensburg zu den katholischen Anstalten gerechnet.

der polytechnischen Schule für technische Fächer. 8 wurden wegen unzureichender Kenntnisse vom akademischen Studium zurückgewiesen.

11. Lehrer. An diesen 86 Gelehrtenschulen sind 206 Hauptlehrer angestellt*, nämlich 56 Gymnasiallehrer und 150 Präceptoren. ** Gymnasiallehrer kommen auf den Neckarkreis 19, den Schwarzwaldkreis 11, den Jagtkreis 10, den Donaukreis 16; Präceptoren auf den Neckarkreis 57, Schwarzwaldkreis 29, Jagtkreis 27, Donaukreis 37.

145 Lehrer gehören der protestantischen Confession an, 39 Gymnasiallehrer und 106 Präceptoren, 61 der katholischen, 17 Gymnasiallehrer und 44 Präceptoren. Von den 17 katholischen Gymnasiallehrern kommen auf den Neckarkreis 0, Schwarzwaldkreis 6, Jagtkreis 4, Donaukreis 7; von den 44 katholischen Präceptoren 2 auf den Neckarkreis, 10 auf den Schwarzwaldkreis, 12 auf den Jagtkreis, 20 auf den Donaukreis.

Unter 39 evangelischen Gymnasiallehrern hat der Neckarkreis 19, der Schwarzwaldkreis 5, der Jagtkreis 6, der Donaukreis 9; unter den 106 evangelischen Präceptoren der Neckarkreis 55, der Schwarzwaldkreis 19, der Jagtkreis 15, der Donaukreis 17.

Theologisch gebildet sind 117 unter diesen 206 Lehrern, 89 sind nicht Theologen. Von den theologisch gebildeten gehören 83 der evangelischen, 34 der katholischen Kirche an. Von den 83 evangelischen sind 33 Gymnasiallehrer, 50 Präceptoren; unter den 34 katholischen sind 10 Gymnasiallehrer, 24 Präceptoren.

Die Zahl der nicht theologisch gebildeten Lehrer beträgt auf Seiten der Protestanten 61, darunter 6 Gymnasiallehrer, 55 Präceptoren; auf Seiten der Katholiken 27, darunter 7 Gymnasiallehrer, 20 Präceptoren.

Regelmäßige geistliche Functionen haben neben dem Lehramt von den protestantischen Lehrern im Ganzen 9; von den katholischen Lehrern, welche Geistliche sind, haben mit Ausnahme von zweien alle zugleich kirchliche Verrichtungen.

Die Zahl der examinirten Candidaten, welche noch nicht angestellt sind, beträgt 47, nämlich 37 Candidaten für Präceptorate, 10 Candidaten für Gymnasiallehrstellen; darunter sind 22 katholische, 24 evangelische, 1 israelitischer; 16 haben keine theologische Bildung, 31 haben das theologische Studium absolvirt.

Beim Beginne des Jahres 1853 waren 8 Stellen erledigt, 6 Präceptorate und 2 Gymnasiallehrstellen; im Laufe des Jahres kamen dazu noch 18 Stellen, welche zu besetzen waren, 1 Gymnasiallehrstelle und 17 Präceptorate; unter diesen 26 Stellen waren 2 an katholischen Anstalten, 1 an einer gemischten, die übrigen an protestantischen Schulen erledigt.

Die Art der Erledigung war a. Todesfall bei 2, b. Pensionirung bei 5, c. Entlassung bei 2, d. Beförderung oder Versetzung bei 16, e. eine Stelle wurde neu besetzt, nachdem sie zuvor eine Zeit lang supprimirt gewesen.

Erledigt waren am Schlusse des Jahres 1853 noch 6 Stellen, darunter 2 Patronatsstellen; somit wurden im Laufe des Jahres besetzt 20 Stellen, mit Candidaten 10***, mit bereits angestellten Bewerbern 10.

Die Prüfung auf Präceptorate bestanden im Juni 1853 mit Erfolg 5 Candidaten. Für die Prüfung auf Gymnasiallehrstellen hatte sich kein Candidat gemeldet.

* Die Nebenlehrer für Religion, neuere Sprachen, Gesang, Arithmetik, Calligraphie, Turnen sind nur insoweit gerechnet, als ihnen ausdrücklich die Rechte der Hauptlehrer bewilligt sind. Die Elementarlehrer und Collaboratoren aber, welche auch mit Realschulen in Verbindung stehen, sind nicht in Berechnung gezogen.

** Gymnasiallehrer nennen wir der Kürze halber die Lehrer an den obern Gymnasialclassen, Präceptoren die an den Lateinschulen nach der obigen Definition, welche letztere sie auch führen mögen.

*** Diese Zahl übersteigt die gewöhnliche Durchschnittszahl wohl um die Hälfte.

Kreise.	Lehranstalten.						Lehrer.						Schüler.					
	Gymnasien.			Landsschulen.			Gymnasiallehrer.			Präceptoren.			An Gymnasien.			An Landsschulen.		
	Evangel.	Kathol.	Gemischte.	Evangel.	Kathol.	Gemischte.	Evangel.	Kathol.	Gemischte.	Evangel.	Kathol.	Gemischte.	Evangel.	Kathol.	Gemischte.	Evangel.	Kathol.	Gemischte.
Redarkreis	4	—	—	22	2	—	16	3	—	21	34	2	—	—	—	—	—	—
17 Oberämter Schwarzwaldkr.	2	1	—	13	4	—	3	2	3	11	8	4	6	40	51	71	626	151
17 Oberämter Jagdkreis	2	1	—	11	2	—	6	—	2	8	7	2	10	37	52	61	378	168
14 Oberämter Donaureis	2	2	—	5	11	2	8	1	5	2	10	7	16	4	94	92	347	222
16 Oberämter	10	4	—	51	19	2	33	6	10	50	56	24	20	206	448	224	2802	567
Summe	14.	72.	86.	39.	17.	106.	44.	672.	3433.	4105.	206.	56.	150.	206.	672.	3433.	4105.	206.

* Diese Bezeichnung mußte gewählt werden, weil die Zahl der katholischen und evangelischen Schüler wegen der Mangelhaftigkeit der Angaben in den Schulberichten nicht aus diesen entnommen werden konnte. Aus dem gleichen Grunde können auch über die Bestimmung der Schüler keine zuverlässigen Nachweise gegeben werden.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Philologische Vorlesungen an der Universität zu Rom.

Rom, im März. Die römische Universität führt den Namen *Archigianasso della sapienza*; ob sie jedoch diesen Namen mit Recht führt, wage ich nach den Vorlesungen, die ich darin gehört habe, zu bezweifeln. Bevor ich von diesen spreche, will ich einiges über die ganze Einrichtung und den Studienplan sagen. Das zweistöckige Gebäude der Universität umschließt einen oblongen, von ebenfalls zweistöckigen Arcaden eingefassten Hof, in denen Studenten und Professoren während der Zwischenstunden vor Regen und Sonne geschützt sich ergehen können. Die Thüren der Auditorien münden in die Arcaden, die Hörsäle unterscheiden sich in nichts von denen deutscher Universitäten, außer durch eine Lithographie der Madonna, die in Glas und Rahmen über dem Katheder hängt. Einige Professoren verrichten vor der Vorlesung ein kurzes Gebet an das Madonnenbild, woran die Zuhörer sich mehr oder minder andächtig theilnehmen, andere nicht. Die weltlichen Professoren tragen über ihrer Kleidung einen schwarzen Zalar und ein Varet. Die Zuhörer, die schon anwesend sind, erheben sich bei ihrem Eintritt; nach italienischer Sitte behält man während der Vorlesung den Hut auf. Die Studenten zeichnen sich durchaus nicht durch irgend eine Besonderheit in ihrer äußern Erscheinung aus; man sieht viele junge Leute in geistlicher Tracht in den Hörsälen, auch hospitiren viele ältere Männer. Die zu den Vorlesungen bestimmten Studenten sind vier am Vormittag und zwei am Nachmittag, die nach dem frühern oder spätern Anbruch des Tages in verschiedenen Monaten verschieben sind. Der Cursus dauert vom 5. November bis zum 27. Juni. In dieser Zeit sind außer den Sonntagen die Donnerstage und einzelne Festtage frei, sodann machen die Weihnachts-, Carnevals-, Oster- und Pfingstferien zusammen etwa einen Monat aus. Außer diesen Vacanzen finden die angezeigten Vorlesungen täglich während der Dauer des ganzen Cursus statt. Das Verzeichniß ist nicht nach vier Facultäten, sondern nach fünf Classen eingetheilt, nämlich außer der theologischen, juristischen, medicinischen gibt es eine Classe der Philosophie und Mathematik und eine der Philologie. Die Classen sind wieder in Disciplinen abgetheilt, z. B. die philologische in die der arabischen Sprache und Litteratur, die der griechischen Sprache und Litteratur, der alten Geschichte und Archäologie etc. Die philosophisch-mathematische Classe hat drei mathematische Vorlesungen aufzuweisen, eine über Astronomie und Optik, eine über Mechanik und Hydraulik, eine über Land- und Wasserbaukunst, eine über Mineralogie, eine über Experimentalphysik, eine über Agricultur. Nach einer philosophischen forscht man vergebens. Die philologische Classe ist noch sehr viel larger bedacht. Zwei Vorlesungen für Hebräisch, eine für Arabisch, eine für Syrisch und Chaldäisch und drei für das classische Alterthum, das ist alles.

Unter diesen letztern sollte eine über die älteste Zeit der römischen Republik, von der Vertreibung der Könige bis zur Einnahme durch die Gallier, handeln. Ich war um so neugieriger darauf, als der Professor Orioli auch in Deutschland durch archäologische Arbeiten einigermaßen bekannt ist. Zu meinem Erstaunen begann er jedoch mit dem Satz: daß der Mensch aus Seele und Körper bestehe, und daß nur auf dieser Basis die Erscheinungen des Somnambulismus sich erklären ließen, über den er sich nun verbreitete. Orioli ist nämlich ein sehr vielseitiger Gelehrter und unter andern auch Naturforscher und Doctor der Medicin. Ob die historische Vorlesung bereits beendet war, als ich hospirte, oder ob sie ganz weggefallen und durch eine medicinische ersetzt worden ist, habe ich nicht erfahren können. Jedenfalls enthielt das Verzeichniß nur diese eine historische. Während der Stunde, die ich genöthigt war auszuhalten, erfährt

hübrigens nichts von Somnambulismus, sondern nur, was Cicero, Aristoteles, Tertullian, Gregor der Große und andere Autoritäten über dergleichen Dinge für Meinungen gehabt hätten. Bei jedem von ihnen wurde weitläufig erörtert, inwiefern er als eine Autorität betrachtet sei. Cicero's Glaube, z. B. von Prophezeiungen, fiel ziemlich schwer ins Gewicht, da Cicero als Akademiker ein Skeptiker aus Princip sein mußte. Die Autorität Tertullians, fürchtete der Professor, würde seinen Zuhörern verdächtig erscheinen, da er keßerischer Ansichten beschuldigt worden sei; doch wußte er sein Zeugniß für den betreffenden Fall als gültig darzustellen.

Eine Vorlesung, in der ein römischer Schriftsteller erklärt oder römische Alterthümer behandelt wurden, gibt es nicht. Dagegen sind angezeigt: Uebungen in den Schriften der besten Schriftsteller, besonders der römischen Geschichtschreiber, nebst Anwendung der Einheiten des Lateinischen und Italienischen. Ich bekenne, daß ich nicht mehr als einmal vermochte, diese Vorlesung zu besuchen. Der Professor las die Rede vor, die Aemilius Paullus bei Livius an den besiegten Perseus hält, übersehte dann und beleitete die schönsten Stellen mit Ausrufungen des Entzückens. Der römische Consul hält den jungen Männern seines Gefolges den Fall des Perseus als Beispiel der Verderblichkeit menschlicher Zustände vor. Dieser Gemeinplatz führte endlose Citate aus griechischen und lateinischen Dichtern herbei, namentlich wurden sehr lange Stellen aus Dante recitirt und damit die Stunde ausgefüllt. Mit wohlklingendem Organ, großer Emphase, lebhaften Geberden declamirte der Professor; ein entzücktes Rächeln bewegte unaufhörlich auf seinem Gesicht: er sowohl als die ziemlich zahlreichen Zuhörer hielten den Wohlklang ihrer schönen Sprache mit dem größten Behagen einzuschlürfen. Es war ein halb sinnlicher, halb ästhetischer Genuß, aber nichts weniger als eine wissenschaftliche Belehrung.

Am begierigsten war ich auf die griechische Vorlesung. Ich besuchte sie mit sehr geringen Erwartungen, da die graße Unwissenheit im Griechischen, die italienische Gelehrte in ihren Schriften fast ohne Ausnahme verrathen, auf einen sehr schlechten Unterricht schließen läßt. Doch die Vorlesung blieb auch hinter meinen bescheidensten Erwartungen unendlich zurück. Die Anzeige lautete: über griechische Sprache und Philologie (?) mit Uebungen in den drei olympischen Reden des Demosthenes, sechs von des Pindar, Platons Krito und Apologie, nebst Commentaren zu den einzelnen Autoren. Auf welche Weise der Professor und seine Studenten den armen Pindar, den tiefsten und schwersten griechischen Dichter, bearbeitet haben, davon habe ich mich nicht überzeugen können; aber daß sie die leichtesten Prosaisker, Plato und Demosthenes*, sehr übel zurichteten, habe ich zu wiederholten Malen mit angehört. Der Professor erläuterte in jeder Stunde ein Capitel, d. h. er las den Text (mit neugriechischer Aussprache), übersehte ihn lateinisch, machte dann von dieser Uebersetzung eine italienische Paraphrase und gab einige erläuternde sprachliche und sachliche Bemerkungen. Hierauf forderte er neuen Zuhörer — es waren deren sechs bis acht — auf, daß in der vorübergehenden Stunde erklärte Capitel zu wiederholen. Dieser las dann ebenfalls das Griechische mit lateinischer Uebersetzung. Von Zeit zu Zeit fragte der Lehrer, ob die Herren irgend eine Schwierigkeit hätten, und beantwortete ihre dann an ihn gerichteten Fragen. Diese verriethen sehr deutlich, daß die Zuhörer weder diejenigen griechischen Vocabeln kannten, die sich auf jeder Seite fanden, noch auch von den Grundregeln des Declinirens, Conjugirens, überhaupt der Etymologie mehr als entfernte Ahnungen hatten. Die sprachlichen Bemerkungen des Professors beschränkten sich darauf, immer dieselben

* Ist Demosthenes ein leichtester Prosaisker?

etymologischen Formen von neuem zu erklären, wodurch allenfalls ein ungefähres Verständniß der vorliegenden Stelle für den Augenblick erreicht werden kann, während offenbar jeder Fortschritt bei der gänzlichen Unsicherheit in den Anfangsgründen unmöglich ist. Was die Sprachkenntniß des Professors betrifft, so stand sie hinter den eines guten deutschen Primaners sehr weit zurück; so unglaublich dies erscheinen mag, so buchstäblich wahr ist es. Seine Kenntniß der Etymologie war sehr mangelhaft, seine Worterklärungen gewöhnlich nicht treffend, zuweilen geradezu falsch, syntaktische Bemerkungen machte er nie und ließ sich auf die Erklärung von Gracismen eben so wenig ein. Bei Mittheilung einer Regel, die in Deutschland keinem Tertianer unbekannt ist (der Zurückziehung eines Accents von nachgesetzten Präpositionen), entschuldigte er sich gewissermaßen, daß er sich bei dieser Kleinigkeit aufhalte; es sei nun einmal die Pflicht der Philologie, von dergleichen Dingen Rechenschaft zu geben. Alle jene unendlich feinen Nuancen des Ausdrucks, die das Altgriechische vom Neugriechischen nicht weniger unterscheiden als ein fein ausgeführtes Gemälde von einem grobgewebten Teppich, wurden verwischt; statt der reichen bis ins kleinste charakteristischen Gliederung kam nur ein roher Umriss zum Vorschein. Von einer kritischen Behandlung des Textes konnte kaum die Rede sein, wo es sich um das allernothwendigste Verständniß handelte. Hin und wieder wurde wohl eine abweichende Lesart erwähnt, Handschriften habe ich niemals, Herausgeber bisweilen, aber nie einen namentlich nennen hören. In den Händen der Zuhörer sah ich die Teubner'schen und Tauchnitz'schen Schulausgaben. Die ästhetischen Bemerkungen beschränkten sich auf Exclamationen. Die historischen und antiquarischen enthielten noch lange nicht das, was man in Deutschland bei einem gut vorbereiteten Schüler als bekannt voraussetzt. Zum Beispiel wurde eine sehr kurze Notiz über die Einsetzung und Vertreibung der dreißig Tyrannen wie über eine völlig unbekannte Sache gegeben, und eine (ganz falsche) Erklärung, was ein Dithyrambus sei. Die Erklärung, warum die Pythia Sokrates als den weisesten Griechen bezeichnete, erschien mir so eigenthümlich, daß ich sie mittheilen will. Die Naturforscher, sagte der Professor, erschütterten die Grundlehren des heidnischen Glaubens. Nicht Jupiter schleudere den Blitz, sagten sie, sondern es sei eine Erscheinung der Electricität; nicht Neptun bewirke das Erdbeben, sondern vulcanische Revolutionen. Den Priestern zu Delphi war es wohl bekannt, daß Sokrates ein eifriger Anhänger des alten Glaubens sei. Weil sie also in ihm eine Stütze ihres Systems erblickten, ließen sie ihn durch den Mund der Pythia als den Weisesten proclamiren. A. J.

E. Personalchronik.

Preußen. Dr. Sommerbrodt, Dir. des G. in Ratibor, zum Dir. des G. in Anclam.

Dr. Peter, Oberl. am G. in Greiffenberg, zum Dir. des G. in Saarbrück.

Dr. Klitz, Oberl. am G. in Züllichau, zum Dir. des ev. G. in Glogau.

Dr. Baumgardt, Oberl. am G. in Köslin, zum Dir. der Realsch. in Potsdam.

Dr. Rod, Prof. am G. in Elbing, zum Dir. des G. in Guben.

Dr. V'hardy, Prof. am franz. G. in Berlin, zum Dir. desselben.

Dr. Schmieder, 2. Dir. am ev. Predigerseminar in Wittenberg, zum 1. Dir.;

Dr. Sander, Superintendent in Wittenberg, zum 2. Dir. desselben.

III. Uebersichten.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Programm des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Posen. 1853.

[Die folgende Abhandlung über die Erziehung in Alumnaten geben wir hier wieder, weil wir selbst noch nicht dazu haben kommen können, ausdrücklich unsere Meinung über die Sache zu sagen, und weil sie viele Erfahrungen und richtige Gedanken enthält. Wir sind aber weit entfernt, überall des Verfassers Ansichten zu theilen. Wir halten die Alumnate nur für Nothbehelfe. Ihre Vorzüge liegen in der größern Leichtigkeit, das Schulleben richtig und mannigfaltig zu gestalten. Auf diesem Felde werden sie den reinen Externaten stets voraus sein und ihnen die Wege weisen können. Ein Externat mit einem wohl geordneten und reich ausgebildeten Schulleben halten wir jedoch immer für die vollkommnere Anstalt. Die Uebelstände, welche für auswärtige Schüler in mangelhaften, zweckwidrigen Pensionen liegen, müssen auf andere Weise gehoben werden, als durch Verbindung kleinerer Alumnate mit jeder Anstalt. Es muß nämlich die Schulgemeinde durch ihre Organe die Pensionen beaufsichtigen, ja concessioniren. Zu vergl. Pädag. Revue XXI, 241 ff., das Schulleben, und XXVIII, 1 ff., 91 ff., die Stellung der Schule im Erziehungsgebiet. Eine Schule, welche dem Alumnat sein Schulleben abgelernt hat und welche nicht durch eine äußere Nothigung, wie das Alumnat, sondern durch eine innerliche Verpflichtung, in Erkenntniß des ihr obliegenden Antheils an der Erziehung, zur Pflege dieses wesentlichen Erziehungsmittels gekommen ist, wird sogar viele schädlichen Einflüsse überwinden, welchen die einheimischen Schüler in ihren eigenen Familien von Zeit zu Zeit oder gar dauernd ausgesetzt sind. Unsere Meinung ist also, es sei am besten für die Erziehung gesorgt in der Familie, insofern sie durch das Schulleben ergänzt wird. Wir erinnern an den Nachweis, der in der Päd. Revue XXVIII, 21 ff. geführt ist, daß die Familie — natürlich die normale — unfähig sei, die Erziehung allein zu vollenden. Im Einzelnen zu widersprechen oder Bemerkungen anzuknüpfen, glauben wir uns überheben zu können.]

Ueber die Erziehung in Alumnaten. Von Prof. Dr. Reydeker.

Ueber wenige Gegenstände in der Pädagogik sind wohl die Stimmen, selbst der Sachverständigen, so getheilt, als über die Zweckmäßigkeit der sogenannten Alumnate, d. h. solcher Anstalten, in welchen eine größere Zahl junger Leute (außer dem eigentlichen Unterrichte) Wohnung, Pflege, Kost und vollständige Beaufsichtigung, sowohl bei ihren Schularbeiten als auch während der Erholungs- oder Freistunden findet; also kurz: Anstalten, welche die gesammte Erziehung ihrer Zöglinge im weitesten Sinne des Wortes besorgen, indem sie, falls keine Schulanstalt mit ihnen unmittelbar verbunden ist, für den Unterricht ihrer Zöglinge wenigstens Sorge zu tragen haben.

Selbst der berühmte pädagogische Schriftsteller, A. H. Niemeyer, welcher seinerzeit Vorsteher eines der bedeutendsten Alumnate in unserm Staate (des Halle'schen Waisenhauses und des damit verbundenen Pädagogiums) war, sagt in seiner Pädagogik: „Ob Anstalten, wo in die Stelle der natürlichen Erzieher fremde Personen, in die Stelle der Geschwister unbekannte Gespielen, ungleich an Sinn, an Sitten, an Lebens-

* Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Halle, Waisenhause-Buchhandlung. Bbl. III. § 121.

auch durch Stehlen * ernähren. So wurde es zehn Jahre und länger getrieben, bis endlich ein junger Mensch sich befähigt glaubte, die Universität zu beziehen und hier seine Studien zu beendigen.

Als nun endlich im fünfzehnten Jahrhundert das Studium des classischen Alterthums die Scholastik des Mittelalters zu verdrängen anfang, sehen wir in Italien und Frankreich, vornehmlich aber in Holland und Deutschland, einzelne Schulen, ja ganze Schulsysteme, wie das der Hieronymianer oder der Brüder vom gemeinen Leben **, eine segreichere Wirksamkeit wieder gewinnen, und als nun vollends zu den Zeiten der Kirchenverbesserung das Bedürfnis nach tüchtigen Geistlichen, besonders in Deutschland, schmerzlich gefühlt wurde, wandelte man die aufgehobenen Klöster in evangelische Schulen um, und auf diese Weise entstanden eine Menge Alumnate, die zum Theil noch gegenwärtig blühen und anders ähnlichen Anstalten Muster geworden sind. ***

Es konnte nicht fehlen, daß diese neu gegründeten Schulen im Allgemeinen die äußere Einrichtung der früheren Klosterschulen, besonders in allem, was die Erziehung betraf, beibehielten, worauf schon die gesammte Localität der Klöster hinzuweisen schien; aber auch das Princip selbst, dem dieselben huldigten — das klösterlicher Einsamkeit und strenger Abgeschlossenheit von der Welt — sprach in jenen Zeiten ganz besonders an und hat theilweise bis ins vorige Jahrhundert Geltung behalten.

Wir wollen versuchen, in der Kürze ein Bild solcher Alumnate zu entwerfen, brauchen aber dabei kaum zu erinnern, daß wir wohl nur die Hauptmomente aufzufassen vermögen, da jede dieser Anstalten als ein besonderes Individuum ihre Eigenthümlichkeiten in der Localität wie in den einzelnen Einrichtungen hatte, die häufig sogar mit den Vorstehern derselben wechselten.

In der Regel war das Hauptgebäude, in welchem sich ein solches Alumnat befand, in Form eines Quadrates oder Rechteckes und zwei oder drei Stock hoch gebaut, mit einem innern, mehr oder weniger geräumigen Hofe, um den rings herum ein gewölbter Säulengang (gewöhnlich Kreuzgang genannt) lief, der bei schlechtem Wetter zum Tummelplatz der Jugend diente, während bei gutem Wetter auch der Hofraum dazu benutzt wurde und zur Sommerzeit sogar der Klostergarten zu gewissen Stunden des Tages von den Alumnen besucht werden durfte. Von dem Kreuzgange aus führten verschiedene Eingänge in die Wohnung des Directors, in den Garten und in die Versammlungssäle, als den Speisesaal (gewöhnlich *Ednabel* [*cœnaculum*] genannt), der auf der andern Seite mit den außerhalb gelegenen Wirthschaftsgebäuden zusammenhing, den Vetsaal, die Classenzimmer &c.

* Th. Platter: Wie wir auf der Reis waren und man denn allerlei redet, sagten die Bachanten zusammen, wie es in Meissen und Schlessen der Brauch sei, daß die Schüler dürften Gänse und Enten, auch andere effige Speis rauben, und thäte man einen nichts darum, wenn man nur dem entrünne, dessen ein Ding gön wäre. (Aber erzählt er eine lustige Geschichte, wie ihm sein erstes Gänsefischen verunglückt sei.) Weiter erzählt er von Reuenburg (der Localität nach Raumburg): Als wir nun vernahmen, daß wir vor der Oberkeit verklagt waren, hatten wir einen Nachbarn, den nahmen wir Nachts drei Gänse, und zogen an das andre Theil der Stadt &c.

** Diese Bruderschaft wurde 1384 von Greet Groote zu Deventer gestiftet und verbreitete sich so schnell, daß am Ende des 15. Schl. eine Kette solcher Bruderschaften von Cambrai in den Niederlanden durch ganz Norddeutschland bis Culm in Preußen sich hinzog.

*** So entstanden in Sachsen die berühmten Alumnate zu Grimma, Meissen und Schulpforta, Kloster Bergen bei Magdeburg, Kloster Rosleben an der Elbe, Kloster Jlesfeld am Harz, das Kloster unserer lieben Frauen in Magdeburg, in Sülztemberg die Alumnate zu Maulbronn, Urach, Blaubeuren und Schöntal &c.

In den obern Stockwerken befanden sich die Zellen der Zöglinge und die Wohnzimmer einiger Lehrer. Diese Zellen hatten nur ein oft nicht sehr helles Fenster, waren in vielen Anstalten sogar ohne Ofen und wurden in den meisten von je zwei Zöglingen, einem Ober- und einem Untergesellen, bewohnt, daher sie außer den zwei Betten der Bewohner nichts weiter als einen Tisch, zwei Holzstühle, einen Waschschemel und die beiden Kaden (hölzerne Koffer) der Alumnen enthielten.

Die Schaar der Alumnen war nach ihren Kenntnissen, oft auch nach Altersstufen in verschiedene Classen, meistens in vier, Prima, Secunda, Tertia und Quarta, getheilt, von denen jede wieder eine oder mehrere Unterabtheilungen hatte. Jeder Primaner (als Obergesell) bewohnte mit einem Schüler aus einer der beiden untern Classen eine Zelle und sollte ihm in Ordnung, Fleiß und Gesittung als Aufseher und Muster dienen.

Die zwölf ältesten Primaner hießen Inspectoren * und theilten sich in die Beaufsichtigung der gesammten Hausordnung. Einigen von ihnen lag es daher ob, des Morgens sämtliche Zöglinge zum Morgengebet zu wecken, andere hatten über den regelmäßigen Besuch der Classen zu wachen, noch andere die Ordnung und Reinlichkeit der Zellen zu beaufsichtigen, wieder andere bei Tisch, auf dem Hofe, in den Arbeitsstunden und bei Spaziergängen Ruhe und Ordnung zu erhalten und über die pünctliche Befolgung der Hausgesetze im Allgemeinen die Aufsicht zu führen etc.

Des Morgens, in der Regel 4 $\frac{3}{4}$ Uhr, wurden sämtliche Zöglinge geweckt, die sich sodann pünctlich und vollständig angekleidet um 5 Uhr im Cönael oder im Bettsaale zur Morgenandacht einzufinden hatten und an der Thür von zwei der Inspectoren gemustert und, wenn sie sich säumig oder unordentlich zeigten, bestraft wurden. **

Die Morgenandacht bestand in einigen Liederversen, die zu Anfange und zum Schluß des von einem Lehrer gesprochenen Gebetes gesungen wurden.

Unmittelbar nach der Morgenandacht ging es bis halb 8 Uhr, wo ein einfaches Frühstück *** gereicht wurde, an die Schularbeiten, die im Sommer auf den Zellen unter Aufsicht der Obergesellen, im Winter im Cönael unter Aufsicht der Inspectoren angefertigt wurden. Der beaufsichtigende Lehrer (Hebdomadarius, weil er eine ganze Woche die Aufsicht zu führen hatte) inspicierte nur von Zeit zu Zeit die Zellen, um sich von der allgemeinen Ordnung zu überzeugen.

Um 8 Uhr rief die Glocke zum Classenunterrichte, der in frühern Zeiten bis um 11 Uhr (die Stunde von 11 bis 12 Uhr wurde zum Chorgesange vor den Thüren der Einwohner verwandt), in spätern bis um 12 Uhr dauerte. Um 12 Uhr wurde in dem schon erwähnten Cönael zu Mittag gegessen und nach dem Essen bis um 1 Uhr, wo der Nachmittagsunterricht wieder begann, auf dem Hofe spazieren gegangen oder gespielt. Der Nachmittagsunterricht währte, mit Ausnahme des Mittwochs und Sonnabends, wo er ganz ausfiel, bis 4 Uhr, dann trat eine Pause von einer vollen Stunde ein, während welcher das Vesperbrod genossen und auf dem Hofe lustig herumgesprungen

* Wie wenig allgemein diese oder jene Einrichtung in Alumnaten gewesen, beweist die unter dem berühmten Valentin Friedland Trophendorf (1490—1556) blühende Goldberger Schule. R. v. Raumer Geschichte der Pädagogik. Ihl. I. S. 218.

** Häufig mit empörender Rohheit geschlagen und mißhandelt, besonders ungeliebte Mitschüler.

*** Das Frühstück war in den meisten Anstalten sehr dürftig bestellt, in manchen mußten sich die Alumnen so viel Brod von ihrem Abendtisch aufheben, als sie zu ihrem Frühstück nöthig hatten, in andern es sich durch Singen vor den Thüren der Einwohner erbetteln oder es sich aus eigenen Mitteln anderweitig beschaffen.

wurde. Um 5 Uhr nahm die gewichtigste Studierzeit des Tages ihren Anfang und dauerte bis zum Abendessen um 7 Uhr, nach dessen Beendigung bis um 8 Uhr eine Beschäftigungsstunde eintrat und hierauf die Abendandacht in ähnlicher Weise als die Morgenandacht, in der Regel im Cönael selbst, abgehalten wurde. Nach dem Abendgebet durfte im Sommer noch bis um 9 Uhr auf dem Hofe gespielt werden, im Winter dagegen verfügte sich jeder auf seine Zelle, wo spätestens um 9 Uhr alles Licht ausgelöscht sein mußte.

An den freien Nachmittagen, Mittwochs und Sonnabends, durfte bis um 2 Uhr auf dem Hofe und im Kreuzgange gespielt werden, dann trat eine Arbeitsstunde bis um 4 Uhr ein, nach deren Ablauf jeder Alumnus Vesperbrod erhielt und bis um 5 Uhr abermals auf dem Hofe sich umhertummeln durfte. Von 5 bis 7 Uhr wurde wieder gearbeitet und von da ab die frühere Tagesordnung befolgt.

Nur Sonntags, wo Vermittags statt des Classenbesuches der Kirchenbesuch die Zeit in Anspruch nahm, war es erlaubt, eine halbe Stunde auf das Ankleiden zu verwenden, daher denn erst um halb 6 Uhr die Morgenandacht abgehalten wurde, nach deren Beendigung eine Arbeitsstunde stattfand und um 8 Uhr das Frühstück gereicht wurde. Nach dem Frühstück rüstete sich jeder zum Kirchenbesuche, bei welchem die Alumnus zugleich die Responsorien zu singen hatten. Sonntags Nachmittags wurde bei schönem Wetter nach dem Mittagessen unter Aufsicht eines Lehrers ein gemeinschaftlicher Spaziergang ins Freie gemacht und um halb 5 Uhr, nachdem das Vesperbrod verzehrt war, wieder an eine ernste Beschäftigung gegangen, die jeder Alumnus bis um 7 Uhr nach seiner Neigung wählen konnte, daher in seltenen Fällen auch gemeinschaftliche Unterhaltungen im Cönael durch Aufführung von lateinischen oder holländischen Komödien veranstaltet wurden. Von 7 Uhr an aber trat wieder die gewöhnliche Tagesordnung in Kraft.

Die Strafen endlich, welche für verschiedene Vergehungen gegen die tägliche Hausordnung von den Inspectoren verhängt werden durften, bestanden geseßlich in Strafarbeiten (Auswendiglernen, Uebersetzen einiger Capitel oder mehrerer Verse eines alten Autors zc.); leider aber machten die Herren Inspectoren häufig dieß Geschäft kürzer durch Ohrfeigen, Faustschläge zc. ab. Härtere Strafen, als Carenz (Entziehung der Mahlzeit), Carcer und Relegation wurden in der Regel nur von der Synode, d. h. von der Conferenz sämtlicher Lehrer, ausgesprochen.

Wie ansprechend der Gedanke auch erscheinen mag, den an Urtheil und Bildung gereiften Schüler durch Ehrenämter zc. in das Interesse der Erziehung hineinzuziehen und wie glückliche Erfolge für die älteren und jüngeren Zöglinge zugleich eine solche Einrichtung herbeiführen kann, so lange ein guter Geist das Ganze und ein edler Wettstreit die älteren Zöglinge beseelt, den tüchtigsten Untergebenen heranzubilden und besonders durch ihr Beispiel auf ihre jüngeren Mitschüler vortheilhaft einzuwirken, so blieb doch die Wirklichkeit in den meisten Instituten nicht nur weit hinter dem Ideale zurück, sondern das unverhältnißmäßige Uebergewicht, welches diese Einrichtung den Primanern über ihre Mitschüler, ohne Rücksicht auf die sittliche Würdigkeit des Einzelnen, gab, führte Mißstände aller Art herbei, namentlich eine so rohe und brutale Behandlung der jüngern und schwächern Schüler, daß dieser Zustand der Alumnate, wie das Fagging der englischen Schulen*, zu den unerträglichsten Ausartungen des

* Sir Alex. Malet's »Account of the system of Fagging«, London 1829, bespricht die in den englischen Gymnasien, besonders aber in Winchester School, unter dem Namen Fagging noch übliche, fast slavische Dienstbarkeit, in welcher die untern Schüler

Schullebens geführt hat. Die Untergefellen waren zuletzt die förmlichen Bedienten und Laufburschen der Obergesellen, mußten ihnen jeden Dienst verrichten, Stiefel, Kleider, Messer und Gabel putzen, Wasser holen u., und waren keinen Augenblick vor rohen Mißhandlungen geschützt, über die sie sich nicht einmal beschweren durften, wenn sie nicht von allen Seiten verachtet und verfolgt eine noch beschlagenerwerthere Existenz sich bereiten wollten. Genug, das Faustrecht mit allen seinen Schußlichkeiten war an der Tagesordnung und führte bei der geringen Beaufsichtigung der Obergesellen und ihres Treibens außerdem sittliche Schäden herbei, die zuletzt bei der angestrengtesten Aufmerksamkeit der Lehrer nicht mehr ausgerottet werden konnten.

Dazu kam, daß die Betten auf den Zellen die meisten Alumnus verleiteten, sich auch bei Tage auf dieselben zu legen und sich somit einer widerwärtigen Trägheit und entnervenden Weichlichkeit hinzugeben, die leider nur zu bald auch auf den Geist überging, so daß die wissenschaftlichen Leistungen der Zöglinge auf diese Weise sehr beeinträchtigt wurden und die Alumnate auch dadurch zum großen Theil ihren Zweck verfehlten.

Man sah sich daher genöthigt, zu einem andern Systeme überzugehen, und richtete statt der eben beschriebenen Zellenwirthschaft die Stubenwirthschaft ein. Diese bestand darin, daß vier oder auch wohl mehr Zöglinge ein wohleingerichtetes Zimmer mit angrenzender Schlafkammer gemeinschaftlich bewohnten, auf welchem auch die Arbeitsstunden im Winter wie im Sommer abgehalten wurden. Die gesammte Hausordnung, d. h. die Einrichtung der Lebensordnung der Alumnus, die im Allgemeinen der geschil- derten ähnlich war, beaufsichtigten fortan nicht mehr wie in dem frühern Systeme die ältern Primaner, sondern die jüngeren unverheiratheten Lehrer. Sämmtliche Alumnus- stuben waren zu dem Ende in einzelne Inspectionen getheilt, von denen eine bestimmte Anzahl unter Aufsicht eines in der Nähe seiner Zöglinge im Alumnate selbst wohnenden Lehrers stand, der in manchen Anstalten sogar mit mehreren seiner Zöglinge in einem Zimmer schlief. An diesen Lehrer waren sämmtliche Bewohner dieser Stuben in allen ihren Verhältnissen und Beziehungen zum Alumnate gewiesen und ebenso die Angehörigen der Alumnus, mit welchen derselbe in stetem Wechselverkehr stand. Seine Aufgabe war es vorzüglich, über das geistige und sittliche Wohl seiner Pflegebefohlenen zu wachen, sie zur Ordnung, zum Fleiß und zur Sparsamkeit anzuhalten und ihnen überall mit Rath und That an die Hand zu gehen, wo sie dessen bedurften.

Neben dieser Specialinspection bestand aber noch eine tägliche Hauptinspection, die abwechselnd von einem der Inspicienten tag- oder wochenweise ausgeübt wurde. Der Hauptinspicient hielt das Morgen- und Abendgebet, führte die Aufsicht beim Frühstück, ebenso beim Mittag- und Abendessen, an welchen in der Regel auch die übrigen Inspicienten Theil nahmen, und war in den Freistunden auf dem Spielplatze oder bei den gemeinschaftlichen Spaziergängen zugegen, wachte über die Ruhe und Ordnung im Hause, so wie über die strenge und pünktliche Befolgung der Hausordnung im Allgemeinen. Ihm lag somit die Aufsicht über das Allgemeine und Ganze ob, während der Specialinspicient nur für die seiner Inspection übergebenen Zöglinge in den oben bezeichneten Sonderbeziehungen Sorge zu tragen hatte.

Aber auch bei dieser Stubenwirthschaft machte man den großen Fehler, die Sorge für die Erziehung gerade nur den jüngsten und unerfahrensten Lehrern zu übertragen, die in den seltensten Fällen die nöthige Umsicht und erforderliche Autorität bei den Alumnus, besonders der obern Classen, hatten, um im Allgemeinen einen wahrhaft

gegen die obern sich befindenden, macht auf deren nachtheilige Folgen für die Erziehung aufmerksam und mahnt zu seiner Abstellung.

sittlichen Einfluß auf ihre Zöglinge zu gewinnen. Dazu kam, daß sie bei ihrer Unersahrenheit und schwierigen Stellung mannigfache Mißgriffe in der Behandlung der Alumninnen machten, die dadurch noch bedeutend verschlimmert wurden, daß man von oben her die Bemühungen dieser Männer um das Wohl ihrer Zöglinge, namentlich in Collisionssfällen, zu wenig unterstützte, als daß ihre Wirksamkeit irgend ersprießlich hätte sein können; vielmehr sanken sie bald zu gewöhnlichen Polizeiofficianten des Alumnates herab, die von den Alumninnen nur als Feinde ihrer Freiheit angesehen wurden und denen mit Mißachtung zu begegnen, größtentheils zum guten Ton der Alumninnen gehörte.

In neuerer Zeit hat man diesen Fehler dadurch zu verbessern gesucht, daß nicht bloß den jüngern, sondern auch den ältern und erfahrenern Lehrern die Sorge für die Erziehung in den Alumnaten übertragen ist, indem auch die älteren Lehrer an der Hauptinspection Theil nehmen und man jeden Zögling bei seinem Eintritt in das Alumnat und für die ganze Dauer seines Verbleibens in der Anstalt einem der Lehrer zur speciellen Aufsicht überweist. Dieser, der Tutor des Zöglings, vertritt gewissermaßen Vaterstelle bei demselben. Er beaufsichtigt seine Ausgaben, Kleider, Wäsche und Bücher, mit einem Worte, seine ganze kleine Häuslichkeit und leitet die specielle Erziehung desselben, die er um so sorgfältiger überwachen kann, als jeder Lehrer höchstens eine Zahl von 8 bis 10 Zöglingen als Tutor zu beaufsichtigen hat und durch seine tägliche Anwesenheit in der Anstalt mehrfach mit ihnen und ihren Lehrern in Berührung kommt, so daß er sich beständig von ihrer sittlichen Führung und ihren wissenschaftlichen Leistungen überzeugen und geeignete Maßregeln für ihr Wohl treffen kann. Er ist ihr Berathgeber in allen ihren Angelegenheiten, steht mit dem elterlichen Haufe in beständigem Rapport und müßte in der That wenig pädagogischen Tact und Umsicht oder Zöglinge von seltener Gemüthsstärke zu beaufsichtigen haben, wenn sich nicht mit der Zeit ein innigeres Verhältniß zwischen den Zöglingen und ihrem Tutor ausbilden sollte, das alle edleren Gefühle eines jugendlichen Gemüthes anzuregen und für die Erziehung in Wirksamkeit zu setzen ganz besonders geeignet ist. — Durch Einführung dieses Institutes der Tutoren scheint uns daher ein großer Mangel der frühern Alumnate beseitigt zu sein, und wenn gleichwohl dieselben noch immer mit manchen Unvollkommenheiten behaftet sein werden, so suche man den Grund derselben nicht in der Form, sondern in dem Geiste der Anstalten, die leider nur zu oft weniger auf das sittliche Gedeihen ihrer Zöglinge als auf wissenschaftliche Effecte ihre Aufmerksamkeit richten und dadurch wesentliche Momente zur gedeihlichen Erziehung ihrer Pflegebefohlenen außer Acht lassen.

Das so eben besprochene System der Stubenwirthschaft hat gleichwohl noch viele Widersacher gefunden, indem man darin eine zu geringe Garantie für die sorgfältige Beaufsichtigung der in viele kleinere Zimmer vertheilten Alumninnen fand und ebenso der bei der Zellenwirthschaft erwähnten Verlockung zur Trägheit keineswegs hinreichend vorgebeugt sah, da die Betten in den angrenzenden Schlafkammern dieselbe auf gleiche Weise wie dort begünstigten.

Man glaubte daher abermals den betretenen Weg verlassen zu müssen und ging in vielen Anstalten zu der sogenannten Saalwirthschaft über, in welcher eine größere Zahl von Alumninnen (in der Regel 10 bis 12) einen Arbeitsaal bewohnen, zwei oder auch wohl drei solcher Arbeitsäle aber einen gemeinschaftlichen Schlafsaal haben, neben welchem ein größeres Zimmer mit den nöthigen Waschgeräthschaften sich befindet. Dieses Zimmer ist nur zu gewissen Stunden des Tages geöffnet, der Schlafsaal aber vom Morgen bis zum Abend für die Alumninnen verschlossen.

Um eine leichtere und sorgfältigere Beaufsichtigung der Zöglinge möglich zu machen, versah man in manchen Anstalten die Saalthüren mit Glasfenstern und machte einen der älteren Primaner (als Obergesellen, Inspector oder Senior) für die Ordnung auf dem Saale verantwortlich. Dabei besteht das Institut der Tutoren ganz in der Weise, wie wir es so eben geschildert haben. Auch die Hausordnung blieb hier im Allgemeinen dieselbe, als in den beiden vorhergehenden Systemen, der Zellen- und Stubenwirthschaft, nur daß in diesem Alumnate die Arbeits- und Freistunden mit dem Classenunterrichte in anderer Weise wechseln, als in jener Anstalt; oder hier die Alumnen in den Freistunden auf den Spielhof und den Schulgarten beschränkt sind und nur Sonntag Nachmittags einige Stunden ins Freie gehen dürfen, während sie dort täglich eine Stunde und an den freien Nachmittagen sogar drei Stunden frei ausgehen können. Ebenso wechselt in der einen Anstalt wochenweise die Tagesinspection unter sämmtlichen Lehrern, mit Ausnahme des Directors, der das Ganze zu beaufsichtigen und zu ordnen hat, in der andern dagegen täglich. In dieser Anstalt ist jeder Inspicient befugt, für Unordnungen, die er vorfindet, Strafen zu verhängen, in jener dagegen wird Sonnabends in der Lehrerconferenz das Sündenregister der ganzen Woche besprochen und die Strafen werden von sämmtlichen Lehrern, nicht vom einzelnen, verhängt. In manchen Anstalten ist ein strengerer, in andern ein weniger strenger Strafmodus üblich, so daß über alle diese Punkte nichts Allgemeingültiges hier mitgetheilt werden kann. Die wesentliche Abweichung der Saalwirthschaft von den früher besprochenen Systemen besteht somit in der Vertheilung der Zöglinge in Arbeits- und Schlafsäle; alles Uebrige ist keineswegs an die Saalwirthschaft gebunden und ihr daher auch nicht eigenthümlich. — Wir werden später Gelegenheit finden, unser Urtheil über dieses System weilkäufiger auszusprechen und zu motiviren.

Nachdem wir nun die drei Hauptsysteme der Alumnate, die im Laufe der Zeit ins Leben getreten sind, charakterisirt haben, können wir die Vorwürfe nicht mit Stillschweigen übergehen, die den Alumnaten im Allgemeinen und im Besonderen gemacht worden sind.

Die Gegner derselben nehmen aber ihre Gründe zum großen Theil nur von der schlechten Beschaffenheit dieser Institute und den Mißbräuchen her, die theils aus älteren Zeiten sich in denselben erhalten oder im Laufe der Zeit sich in dieselben eingeschlichen haben; und diese mit den unvermeidlichen Unvollkommenheiten, an denen jede menschliche Einrichtung mehr oder weniger leiden wird, zusammengethan, geben dann allerdings ein artiges Sümmechen von Vorwürfen, die auf den ersten Blick auch den Unbefangenen gegen die Erziehung in Alumnaten einnehmen müssen.

Für die Zöglinge, sagen jene Gegner *, fallen in Alumnaten die mancherlei wohlthätigen Einwirkungen des Familienlebens weg; mit ihnen also auch das, was die sanfteren Gefühle anregt, was das Menschenleben in allen seinen Formen und Wechseln kennen und mit ihm sympathisiren lehrt, was den Charakter mild und gescheu, die Sitten feiner und gefälliger machen kann, sobald nicht durch Schuld der Eltern dieß alles unbenuzt gelassen und die Erziehung versäumt wird **. Sodann wird alles Böse, das immer schneller gedeiht als das Gute, in engeren Verbindungen leicht ansteckend. In einem gemischten Haufen müssen üble Beispiele häufiger vor-

* Niemeyer: Grundsätze etc., Theil III, § 121, Anm. B. Busch: Erfahrungen. Hamburg 1790, Bd. 1. Bahl: Vorschläge und Bitten an Eltern, Lehrer und Erzieher. Leipzig 1808, S. 49 ff. Becker: Bemerkungen über Erziehungsanstalten etc. Lemgo 1807, S. 54 ff. Rehberg: Prüfung der Erziehungskunst. Leipzig 1792, S. 44 ff.

** Stephani: System der öffentlichen Erziehung. Berlin 1805, S. 183 ff.

kommen und werden auch für die besseren, aber unbefestigten Gemüther leicht verderblich.

Ueberhaupt bildet das vielgestaltige Leben selbst am besten für das Leben; ein halbklösterliches zeigt nur eine Seite desselben. Daher werden die Zöglinge darin später reif an Verstand, bleiben oft bei noch so Vielem, was sie gelernt haben, dennoch im Uebrigen kindisch, ohne richtiges Urtheil, weil sich lange vorher dieß nur an den Kleinlichkeiten ihrer Sphäre, an Schulgeschichten und Schulgesprächen übt und den Sinn für das Wichtige und Große, weil nur die Anstalt ihre Welt ist, nicht aufkommen läßt.

Das Gemisch junger Leute von so verschiedenen Jahren, Körper- und Geisteskräften ist bei so unvermeidlichen Reibungen und Verührungen für Einzelne unter ihnen mit manchen Gefahren und Versuchungen verbunden, vor denen sie nicht immer gesichert werden können. Selbst die Gesundheit kann in Gefahr kommen, da unter einem großen Haufen auch der Schwächere nicht geschont wird und sich, um es den Starken gleich zu thun, selbst nicht schont. Zudem dominirt in solchen Anstalten nur zu oft die Faust, und es ist nicht immer der Stärkste an Körper auch der Geistesstärkste, Sittlichste und Fleißigste. Daher wird sehr leicht ein roher Umgangston darin herrschend und die feinere Sitte gilt als ein verachtetes Kleinod der Schwachen.

Man rechnet zwar auf die beständige Aufsicht, aber selbst hierin liegt eine neue Schwierigkeit. Ist sie ängstlich streng und ein regelmäßiges, jede Stunde bewachendes Inspiciren, so reizt sie nur desto mehr zu Betrug und Ueberlistung der Aufseher und hat allenfalls auf die äußere Regularität Einfluß, ohne das Moralische zu bessern. Der Privatlehrer, der mit den Zöglingen zusammen wohnt und lebt, ist beständiger Aufseher, ohne den Schein zu haben. — Ist gleichwohl die Aufsicht nachlässig, weiß der Zögling, daß sie dem Lehrer selbst ein lästiges Geschäft ist, so wird er sicher; wenn man ihm aber lange vertraut hat, und dann meint, sie wieder strenger befolgen zu müssen, so nimmt er sie übel und vergift sich zu einem subordinationenwidrigen Betragen. — Ist nun gar der Ton der Anstalt auf Insubordination, Rebellität, wohl gar ein frühes Studententhum gestimmt, so ist's für den schwächern Charakter äußerst schwer, sich zu halten und es zu wagen, besser als die Andern zu sein. Daber sind Aeußerungen herzlichster Empfindungen, der Dankbarkeit, der Liebe, des offenen Vertrauens etwas, dessen sich der Zögling leicht schämen lernt.

Kinder und junge Leute haben an sich schon einen gewissen Hang, die Schwächen ihrer Lehrer auszuspähen. Dieser wird aber in Alumnaten noch sehr dadurch befördert, daß die Sphäre so beschränkt, der Kreis so klein ist und, was dem Einen entgeht, der Andere bemerkt, wodurch sich der Geist der Liebe und Anhänglichkeit noch mehr verliert, denn wer ihn äußert, gilt gar zu leicht bei den Andern für einen Schmeichelei (Ibeteiter, Schuster &c.).

Noch nachtheiliger aber wirken in Alumnaten die ewigen Zerstreuungen auf die Zöglinge ein, wodurch ernstes Nachdenken so oft und selbst bei den feierlichsten Anlässen unterbrochen und ein Leichtsinns genährt wird, bei welchem sich der Charakter nur langsam bildet und dabei stete Gefahr läuft zu verflachen. Es wird unstreitig hier dem Jünglinge viel schwerer, in sich zu gehen, womit doch alle innere Veredlung beginnen muß. Fängt er es auch zuweilen an, so verdrängt die Lust seiner Gespielen nur allzu schnell den ernstesten Gedanken. Daber ist besonders religiöser Sinn in der häuslichen Erziehung weit leichter zu wecken und zu bilden, als in der öffentlichen: daher machen selbst die wohlgemeintesten und herzlichsten Erinnerungen, die man Vielen zugleich gibt, weniger Eindruck, weil sich entweder der Eine so leicht vor den Uebrigen

der guten Empfindung schämt, oder der gemachte Eindruck durch den Leichtsinne Anderer auf der Stelle ausgetilgt wird; daher mildert das *socios habitus malorum* sogar den Eindruck empfindlicher Strafen. Deshalb sollte man dem heranwachsenden Jünglinge zuweilen Gelegenheit geben, allein zu sein, besonders allein oder mit einem Freunde die Natur zu genießen. Er kommt sonst, wenn er immer nur im Schwarme lebt, nie zu sich selbst. Und gerade der Mangel an reinem und freiem Lebensgenuß in Alumnaten ist recht eigentlich die Quelle des tiefen Verderbens, das hier und da darin wehnt und sie mit Recht in so üblen Ruf gebracht hat. Diese Einengung muß den aufstrebenden Geist erdrücken oder zur Verzweiflung bringen; diese versagte Kraftäußerung muß den Kräften die widernatürlichsten Richtungen geben. Oft im Angesichte der schönsten Natur müssen Jünglinge ihre Tage hinter den Mauern verfeuern, dicht an der Quelle des Genußes verschmachten; werden zu Bette getrieben und in dumpfe Säle verschlossen, während ihre Treiber anfangen des Abends froh zu werden. Und dennoch verlangt man, daß sie da gut und zufrieden bleiben sollen! *

„Zugleich macht die Eintönigkeit, das ermüdende und abstumpfende Einerlei, auch das Pünctliche, auf bestimmte Stunden Beschränkte und Unfreiwillige, das in Alumnaten in allen Stücken, sogar in den Vergnügungen nothwendig ist, entweder, wie vielleicht mehr in früheren Zeiten der Fall war, pedantisch oder doch unbehelfen und schüchtern; sehr lebendige Köpfe aber verdrüsslich, mürrisch und unzufrieden. Eine solche Erziehung kann daher auf die Individualität des Zöglings gar keine Rücksicht nehmen, sondern als Fabrik-erziehung gleicht sie der Malerei nach Schablonen, in der auch alle individuelle Auffassung des Gegenstandes untergeht. Der Zögling ist daher genöthigt, selbst seine Individualität zu wahren, und indem er dadurch zu steter Reflexion über sich und sein Verhältniß zu der vorgeschriebenen Ordnung und den Gesetzen der Anstalt hingedrängt wird — gegen die er sich beständig in Schutz zu nehmen gezwungen ist — erzeugt sich in seinem Herzen ein beklagenswerther Egoismus, der oft durch das ganze Leben andauert. Dazu kommt, daß in den meisten Alumnaten der Tisch der Eleven höchst mangelhaft ist, Speisen ohne Saft und Kraft, am wenigsten eine einfache, solide Hausmannskost. Dadurch wird es Ton unter den Zöglingen, das Essen schlecht zu finden und sich durch Zusendungen von Hause, durch Butterbrot, Obst, Conditorenwaaren und Restaurationskost zu entschädigen; genug, eine widerwärtige Genußsucht bildet sich in den Zöglingen aus, die in mehr als einer Hinsicht den männlichen Sinn zu untergraben geeignet ist. Eben deshalb findet man unter den ehemaligen Zöglingen, auch der besseren Alumnate, so viele Egoisten, die, sobald sie ihrer beengenden Haft entlassen sind, sich für den früheren Zwang in allerlei Ausschweifungen schadlos halten.“

Wenn nun ferner für den Werth einer Erziehungsanstalt die Beschaffenheit derer entscheidend ist, die theils an ihrer Spitze stehen, theils darin Unterricht und Erziehung besorgen, so finden sich auch hierin wieder große Schwierigkeiten und Bedenken. Solche öffentlichen Anstalten erfordern viele Aufseher und Erzieher, und der Erfahrenen und Geübten sind so wenige. Manche müssen sogar hier ihre erste Probe machen und sollen die Jugend bilden, ehe sie selbst recht gebildet sind, was freilich auch bei Hauslehrern oft der Fall ist. Häufig müssen sie gewählt werden, ohne daß man im Stande ist, ihr Erziehungs- und Lehrertalent vorher genau prüfen zu können. Sind sie einmal

* Joseph Schmid: Erfahrungen und Ansichten über Erziehung. Wien 1810, S. 10, 16, 38, 106 u.

** Arndt: Fragmente der Menschenbildung. Altona 1805. Th. II., S. 112 ff.

gewählt, so bleiben gerade die Unbrauchbaren am längsten in der Anstalt und fallen ihr zur Last, ohne durch ihr längeres Bleiben wesentliche Vortheile zu stiften. Dabei macht man noch obenein den Fehler, diese jungen Männer, die recht eigentlich durch ihr Beispiel erziehen müssen, schlecht zu besolden und ihnen überhaupt eine nicht sehr ermunternde Stellung in der Anstalt anzuweisen, ohne zu bedenken, daß solche jugendlich frische Kräfte nur dann mit Lust und Liebe thätig sein können, wenn ihre Bestrebungen auch äußerlich anerkannt und durch eine Besoldung gewürdigt werden, die sie der Nahrungsforgen überhebt und ihnen gestattet, ihre Abgeschlossenheit von der Welt durch Lieblingsstudien zu würzen und sich zu dem Zweck mit einer angemessenen Bibliothek zu versorgen, in den Ferien kleine Reisen zu machen u. s. w. Wo aber sollen sie die Freudeigkeit für ihren Beruf hernehmen, wenn sie beständig nur darauf sinnen müssen, recht bald wieder von der Anstalt fortzukommen und ihre Stellung wohl gar mit der eines Hauslehrers zu vertauschen?

Außerdem werden Lehrer an Erziehungshäusern in der engen Sphäre, worin sie leben, leicht einseitig und der wirklichen Welt, bei eingebildeter Kenntniß derselben, unkundig. Weil sie ein Corps bilden, so entsteht leicht da, wo Harmonie unter ihnen ist, ein dem Ganzen sehr nachtheiliger Esprit de Corps, in dessen Gefolge gewöhnlich Anmaßung, Rechthaberei, Stolz und Dünkel solche Collegien gegen die vorgesetzte Behörde zu steter Opposition vereinigt und dadurch jene wohlthätige Einwirkung der Behörden vernichtet, ohne welche ein Fortschritt zum Besseren unmöglich ist, gleichwie den einzelnen Menschen die Nütze eines Freundes seine Fehler kennen lehrt. — Wo keine Harmonie ist, bilden sich Parteien, arbeiten sich einander entgegen und führen dadurch alle die Uebel herbei, welche von klosterähnlichen Verfassungen fast unzertrennlich scheinen, das Aufpassen, das Giftsaugen aus allem, was noch so unschuldig ist, das Hin- und Hertragen, das Unfriedensstiften, den kleinlichen Brodneid, den lächerlichen Classenstolz und das daraus hervorgehende Bevormunden der Collegien etc. Die enge Verbindung mit den Zöglingen, die stete Verührung mit ihnen und das Interesse der letzteren, alle seine Schwächen ausfindig zu machen, bringt den Alumnaterzieher leichter um die Achtung als den Schullehrer, der vom Rathgeber aus den Schülern entfernter steht. Auch der Privaterzieher hat es weit leichter, sich bei wenigen Zöglingen als jener im Kreise einer großen Menge in Ansehen zu erhalten, weil hier einer den andern zur Insubordination reizt. Deshalb sollten Erziehungsanstalten immer nur klein sein, um mit den Vortheilen der öffentlichen Unterweisung zugleich die Vortheile eines eigentlichen Familienlebens zu vereinbaren. Aber leider scheitern solche Institute immer an dem unverhältnißmäßigen Kostenaufwande, den sie verursachen. Als Unternehmungen von Privatpersonen stehen sie in steter Gefahr, das Vertrauen zu verlieren und aus der Mode zu kommen. Daher denn das Sinnen auf Mittel, neue Zöglinge herbeizuziehen. Daher die oft so schwache Anbequemung an alle thörichten Vorurtheile der Eltern, mit denen man es nicht verderben darf. Daher so manche Charlatanereien und pompaste Ankündigungen dessen, was man leisten wolle. Daher auch oft so viel innerer Zwist unter den Lehrern, die es ja wissen, daß die Vorsteher hauptsächlich ihren Vortheil im Auge haben und, wenn das Ganze bestehen soll, im Auge haben müssen. Daher endlich selbst der gänzliche Mangel an Gehorsam und Disciplin unter den Zöglingen, die bei vorkommenden Strafen sogar mit ihrem Abgange zu drohen wagen, weil ihnen nicht unbekannt ist, wie viel der Vorstehern an ihrer Erhaltung im Institute gelegen sein muß u. s. w. u. s. w.

Dies etwa mögen die Vorwürfe und Bedenken sein, welche von verschiedenen Seiten gegen die Erziehung in Alumnaten laut geworden sind, und jeder Unbefangene

wird zugestehen, daß, wenn sie alle in gleichem Maße begründet wären, kein Ver-
ständiger der Alumnaterziehung ferner das Wort reden könnte. Und gewiß, wären
alle Eltern im Besitze der nöthigen geistigen und sittlichen Bildung, hätten sie alle
Muth und Muth, Ausdauer und Geschick, die Erziehung ihrer Kinder selbst zu über-
nehmen, umschlänge alle Glieder der Familie ein schönes Band inniger Liebe und
Eintracht, herrschte in derselben gefällige Sitte und herzlichste Wohlwollen, ohne über-
triebene Rücksicht und Schwäche, begünstigten die Geschäftsverhältnisse der Eltern und
die gesammte häusliche Einrichtung, der gesellige Umgang und selbst die Wahl der
Dienstboten sammt allen, welche mit den Kindern in nähere Berührung kommen, die
Erziehung derselben, und befänden sich endlich am Orte selbst die nöthigen Bildungs-
anstalten, um die Söhne — denn von diesen allein kann hier die Rede sein, da die
Bestimmung des Weibes an die Erziehung der Töchter ganz andere Forderungen
macht — für ihren Beruf hinreichend vorzubereiten und auszubilden: welcher ver-
ständige Mensch wollte unter solchen Umständen Eltern rathen, ihre Kinder, ehe sie
die nöthige sittliche Festigkeit und geistige Reife erlangt haben, aus dem Hause zu
eben und sie einer Obhut zu entlassen, die für ihre Entwicklung die vollgültigsten
Garantien darböte?! * Aber wie wenige Eltern sind durch ihre äußeren Verhältnisse,
nach Bildung oder Reizung in den Stand gesetzt, ihre Kinder bis zu den Jahren
erwachsener und sittlicher Reife selbst zu erziehen und auszubilden; wie viele dagegen,
die entfernt von höheren Bildungsanstalten leben, deren Geschäftskreis eine sorgfältige
Beaufsichtigung der Erziehung geradezu unmöglich macht, sind gezwungen, ihre Kinder
fremden Händen zu übergeben, und für solche Eltern wollen wir nun — da die Acten
über die Vorzüge des öffentlichen vor dem Privatunterrichte als abgeschlossen betrachtet
werden können — die Frage zu beantworten suchen, ob sie den heranwachsenden Knaben
lieber einem wohlgeordneten Alumnate übergeben, oder irgend einer achtbaren
Familie, vielleicht des Lehrerstandes, zur Erziehung anvertrauen, oder wohl gar, wie
dies häufig genug geschieht, ohne eigentliche Aufsicht bei einer Bürgerfamilie ein-
setzen und von da aus eine höhere Unterrichtsanstalt besuchen lassen sollen.

Zur Beantwortung dieser Fragen und zur Würdigung der oben mitgetheilten
(zum Theil übertriebenen) Vorwürfe und Bedenken gegen die Erziehung in Alumnaten
wollen wir die wesentlichen Bedingungen und Einrichtungen aufzustellen suchen, von
denen wir erwarten dürfen, daß dadurch jene Mängel und Uebelstände der Alumnate-
erziehung möglichst vermieden werden, die von so vielen Seiten, ich möchte sagen mit
wahrer Erbitterung, gegen diese Anstalten gerügt sind, so daß Joseph Schmid sie
in seinen leidenschaftlichen Declamationen »eine Schande der Menschheit« nennen
konnte.

Ehe wir aber zu einer solchen Betrachtung übergehen, wird es nöthig sein, uns
das Wesen aller Erziehung klar zu machen, um nicht am Ende Forderungen an die-
selbe zu stellen, die in dem Gebiete der Unmöglichkeit selber liegen.

Denn obgleich die von Gott dem Menschen verliehenen Anlagen, Kräfte und
Triebe sich zum Theil zwar, wie bei andern organischen Wesen, nach unwandelbaren
Gesetzen der Natur entwickeln, so läßt doch ein flüchtiger Vergleich des Wilden mit
dem gebildeten Europäer unserer Tage einen Abstand zwischen beiden wahrnehmen,
nach welchem sie förmlich verschiedenen Gattungen von Wesen anzugehören scheinen,
und Niemand kann daher in Abrede stellen, daß hier allein die Erziehung aus beiden

* Wir bitten, diese Stelle ganz besonders zu beachten, um nicht im Verfolge
unserer Auseinandersetzung mißverstanden zu werden.

ursprünglich gleichen und gleichbegabten Geschöpfen so himmelweit von einander verschiedene Wesen hervorgebracht hat. Fragen wir nun weiter, worin diese Erziehung bestand, die jenes Wunder ins Leben zu rufen im Stande gewesen ist: so werden wir uns die Antwort geben müssen, daß die Seele des Einen von den höchsten Idealen der Menschheit befruchtet und dadurch seine sittliche und intellectuelle Kraft zu erhöhter Thätigkeit angeregt wurde, diese Ideale in sich selber zur Gestaltung zu bringen; während der Andere, sich selbst überlassen, die Stufe thierischer Entwicklung wenig überschritten hat. Jener Aufschwung zu höherer geistiger und sittlicher Entwicklung ist aber, wie wir alle wissen, nicht das Werk eines Augenblicks gewesen, sondern jahrelange, unausgesetzte Uebung und Gewöhnung waren allein im Stande, der ursprünglich zwar bildsamen, aber mit allen Mängeln des Leibes und der Seele behafteten Natur des Menschen eine Richtung zu geben, die nur allmählig es gelingen ließ, fehlerhafte Reigungen und Triebe zu unterdrücken, während sie die Anlagen des Geistes und Körpers mit dem größten Aufwande innerer Kraft zu derjenigen Vollkommenheit zu erheben vermochte, die den Menschen zu dem uneingeschränkten Gebrauche seiner Kräfte befähigt, bis endlich die höchste seiner Anlagen, die Vernunft, jene Selbstthätigkeit und beharrliche Richtung gewonnen hat, in welcher allein die Erziehung erst als vollendet gelten kann. Hierbei übt auf der einen Seite offenbar die Macht des Beispiels ihren erziehenden Einfluß auf die Seele des Kindes aus, während auf der andern die Gewöhnung, nachdem sie die ersten thierischen Triebe geregelt und allmählig veredelt hat, das weitere Geschäft der geistigen und sittlichen Ausbildung übernimmt, indem sie fehlerhafte Reigungen zu unterdrücken, das Gute und Edle aber der Seele immer tiefer einzuprägen suchen muß, bis die Selbstthätigkeit der Vernunft zu derjenigen Vollkommenheit gelangt ist, sich selbst Weg und Ziel zu bestimmen und nun die weitere Erziehung zu übernehmen. An der Hand der Gewöhnung wird daher der Knabe zuerst in das Leben eingeführt, und wehe dem Jünglinge, wenn er ihrer mütterlichen Pflege schon entbehren zu können glaubt! Kindliche Liebe und Folgsamkeit, offenes Vertrauen und freundliches Wohlwollen, Bescheidenheit und Verträglichkeit, Beharrlichkeit, Fleiß und Ausdauer, Ordnungs- und Wahrheitsliebe, Schamhaftigkeit, Zucht und Ehrbarkeit, männlicher Muth und Festigkeit: genug, alle die Tugenden des Geistes und Herzens, welche als die Grundlage ächt sittlicher Bildung und Veredelung gelten müssen, sind ein Geschenk ihrer Pflege und bleiben ein dauerndes Eigenthum für das ganze Leben. Die Gewöhnung bildet somit den Mittelpunkt dessen, was wir Erziehung nennen, und alles Moralisieren und Dociren würde ewig eine taube Ruß ohne Saft und Kern bleiben, wenn wir nicht zugleich darauf hielten, daß unsere Lehren und Ermahnungen auch befolgt und durch die Uebung und Gewöhnung ein bleibendes Eigenthum unseres Zöglings würden. Daß hierbei die Erweckung edlerer Gefühle, Liebe und Vertrauen, ihren heilsamen Einfluß auf das Gemüth des Kindes ausüben und dadurch das Geschäft der Erziehung erleichtern müssen, bedarf kaum der Erinnerung; aber die Liebe allein und das Vertrauen erziehen noch nicht, sondern unterstützen nur und lockern den Boden, in welchem der Saame der Zucht und Unterweisung eingestreut werden soll. Daher gewöhne man das Kind zu Diesem oder Jenem, und man wird erstaunen, wie selbst die Unnatur auf diesem Wege der menschlichen Seele eingepflanzt werden könne.

Fragen wir nun weiter, zu welchem Zwecke jene Tugenden, die wir oben als die Grundlage ächt sittlicher Bildung bezeichnet haben, von der ersten Periode geistiger und sittlicher Entwicklung in dem Kinde schon angebaut und mit beharrlicher Gewohnheit bis zu der bezeichneten Selbstthätigkeit der Vernunft unausgesetzt weiter ge-

führt werden sollen, so müssen wir antworten: weil durch unsere fortschreitende Veredelung unsere eigene und zugleich die Glückseligkeit unserer Nebenmenschen, für die wir nach dem Willen Gottes wie für uns selbst wirksam sein sollen, erhöht und befördert wird. Wir sind daher im Leben nicht auf uns selbst beschränkt, sondern sollen auf gleiche Weise für das Glück und Wohl unseres Nächsten thätig sein. Diese Aufgabe bedingt aber nicht nur eine gründliche und genaue Kenntniß der menschlichen Natur, sondern zugleich alle die Eigenschaften, durch welche wir in dem Verkehr mit Menschen uns ihr Vertrauen, ihre Achtung und Zuneigung und, in der Steigerung dieser Eigenschaften, ihre Verehrung zu erwerben im Stande sind. Mit Menschen jedoch lernt man nur durch den Umgang und zwar durch einen mehr oder weniger schrankenlosen Umgang angemessen verkehren, und dieß ist der Punkt, von dem aus wir zunächst das jugendlich frohe Leben in Alumnaten zu betrachten haben. Hier tritt der Knabe in eine Welt im Kleinen; er hat mit Vorgesetzten, mit Gleichgestellten und mit Untergeordneten sich in das rechte Verhältniß zu setzen. Unumschöpfliche Geseze, die ihn an Pünctlichkeit und Ordnung, an Reinlichkeit, geregelten Fleiß und ausdauernde Thätigkeit gewöhnen, wenn er nicht ein Gegenstand des Spottes und Hohnes seiner Gefährten sein will, regeln sein äußeres Leben; körperliche und geistige Uebungen aller Art, in den Unterrichtsstunden, auf dem Spiel- und Turnplatze, wie auf den gemeinschaftlichen Spaziergängen; Schmerz und Laune seiner Gespielen, Exercirübungen, Kriegs- und Jagdspiele erheiteren sein Gemüth und stimmen ihn zum Frohsinn; die verschiedenartigen Charaktere, verträgliche und unverträgliche, zwingen ihn, sich auch äußerlich eine Stellung zu geben; er muß sich in die Eigenthümlichkeiten seiner Lehrer und Vorgesetzten ebenso, wie in die seiner Genossen fügen lernen; selbst gegen das dienende Personal ist er genöthigt, einen würdigen Ton zu behaupten. Jeder Verstoß wird ungnädig gerügt, denn die Jugend kennt keine Schonung gegen die Fehler Anderer. Ist er zu schwach und fügsam, glaubt sich alles gefallen und bieten lassen zu müssen, so wird er bald durch unangenehme Erfahrungen zum Widerstande erstarren und die verlorene Stellung wieder zu gewinnen suchen müssen; ist er aufbrausend und heftig, versteht er keinen Spaß und fühlt sich leicht verletzt und gekränkt, so wird ihn die nachsichtslose Reckerei seiner Commilitonen anfangs zwingen, seine Leidenschaften zu beherrschen, ihm mit der Zeit aber die nöthige Gewalt über sich selbst verschaffen; treten noch andere unangenehme Eigenthümlichkeiten, Geiz, Selbstsucht, Ungefälligkeit, Nechthaberei, Lügenhaftigkeit u. s. w. bei ihm hervor, so pflegen Spott und Verachtung auch diese Feinde des freundschaftlichen Verkehrs siegreich zu bekämpfen, während der Verträgliche und Fröhliche, der wohlwollende und freundliche Charakter leicht die Zuneigung und Liebe seiner Genossen sich erwirbt und in dem jugendlich frohen Verkehr für die Eltern- und Geschwisterliebe, die er daheim gelassen, Ersatz findet. Denn jene Declamationen, die in dem Alumnatsleben die Nähe der Liebe vermissen und deßhalb das Verdammungsurtheil über daselbe aussprechen, übersehen ganz und gar den wohlthätigen Einfluß, welchen die Trennung vom elterlichen Hause und die Entbehrung des häuslichen Lebens auf das Gemüth des Knaben ausübt. So lange derselbe dieses Leben ungestört genießt, weiß er das Gute daran nicht gehörig zu schätzen; erst die Trennung lehrt es ihn kennen. So lange er von liebenden Eltern und Geschwistern umgeben ist, nimmt er alle Beweise der Liebe als etwas ihm Zustehendes mit leichtem Sinne hin; erst die Trennung läßt ihm dieselben in dem rechten Lichte erscheinen. So lange er mit seinen Angehörigen und Verwandten fortdauernd und unmittelbar verkehrt, haben auch deren Vorurtheile und Schwächen den bestimmtesten Einfluß auf die Bildung seines Familiensinnes; erst die Trennung verklärt für ihn alle Verhält-

nisse und Persönlichkeiten seines Hauses und seiner Familie, so daß das Leben auf einer öffentlichen Erziehungsanstalt, weit entfernt, die Liebe zu den Angehörigen auszutreiben und den Familiensinn zu ersticken, um so mehr geeignet ist, jene zum Bewußtsein zu bringen und diesen zu veredeln, je gewisser die Sehnsucht nach dem häuslichen Kreise und seinen Eigenthümlichkeiten, besonders durch die an bestimmte Zeiten gebundene Rückkehr in das väterliche Haus — in den Ferien — erhalten wird. Dazu führt der offene, sich leicht anschließende Sinn der Jugend sehr bald Gleichgesinnte zusammen, es werden Freundschaften geschlossen, wie sie kaum andere Verhältnisse kennen und wie sie Klopstock von Schulpforta in seinen Oden verewigt hat. Wahrlich, wer in einem solchen Leben die Liebe vermissen kann, der hat nie den Werth der Freundschaft kennen gelernt und noch weniger den wohlthunenden Einfluß, welchen sie auf das jugendliche Gemüth auszuüben im Stande ist.

Nimmt man nun zu dem Umgange mit Altersgenossen noch den mit Lehrern und Erziehern, welcher dem Knaben jederzeit zu Gebote steht und bei dem regen Verkehr zwischen Erziehern und Zöglingen gar nicht vermieden werden kann, so daß er von dieser Seite her die vortheilhaftesten Einwirkungen erfährt, mit Rath und That unterstützt, zum Guten ermahnt und, wo es nöthig ist, mit freundlicher Rüge zurechtgewiesen wird: so darf man fragen, in wie vielen Häuslichkeiten für das Bedürfniß des Knaben besser gesorgt, für seine gemüthliche, geistige und physische Pflege mehr gethan sein kann. Freilich fällt hier jene übertriebene Liebe und nachsichtsvolle Schwäche, die manche Eltern oft selbst Fehler ihrer Kinder übersehen läßt, hinweg; aber ist nicht das wahrhaft Vernünftige in der Liebe jenes lebendige Interesse an dem Wohl und Wehe unserer Nebenmenschen, jenes thätige Wohlwollen, wodurch wir uns aufgefordert fühlen, alles, was zu ihrem Nachtheile gereichen kann, mit liebender Sorgfalt hinwegzuräumen, während wir die Mittel herbeizuschaffen suchen, durch welche ihr wahres Wohl auf jede mögliche Weise befördert werden kann? Und sollte nicht dieses Wohlwollen, das der fremde Erzieher in solcher Reinheit, ohne alle Beimischung von Schwäche, dem Zöglinge entgegen bringen kann, Zutrauen, Anhänglichkeit und aufrichtige Dankbarkeit bei demselben erwecken und dadurch die edelsten Seiten seines Herzens und Gemüthes vortheilhaft beleben? Gewiß, wenn der Erzieher seine Aufgabe einigermaßen begriffen hat, wenn er seinem Zöglinge mit einem Herzen voll Liebe und Wohlwollen entgegenkommt und in diesem Sinne sein Geschäft betreibt, so kann es unmöglich fehlen, daß sich ein Verhältniß gegenseitigen Vertrauens und mit diesem die rechte Grundlage zu einer gesegneten Wirksamkeit bilde. Nimmt man hierzu die unge störte Ruhe, die der Knabe für seine Studien in Alumnaten findet, die geregelte Ordnung von dem Augenblicke, wo er Morgens zu bestimmter Stunde das Bett verläßt bis Abends zum Schlafengehen, so fragt sich, ob diese Regelmäßigkeit des Lebens und Studirens in Verbindung mit den gemüthlichen Einwirkungen seiner Lehrer und Mitschüler ohne allen Einfluß auf sein gesamntes Denken und Handeln bleiben könne. Nicht Maschinen, die wie ein Uhrwerk aufgezogen werden und dann den Tag über ihren vorgeschriebenen Gang gehen, ruft eine so regelmäßige Ordnung in's Leben, sondern fleißige, mit ihrer Zeit haushälterisch zu Rathe gehende Menschen werden dadurch für jeden, auch den ersten Berufszeitig vorgebildet, und was große Geister aller Zeiten — wie wir dieß aus den Lebensgeschichten der größten Gelehrten und Staatsmänner erschen können — durch sittliche Festigkeit und Ausdauer mühsam errungen haben, Pünctlichkeit, Ordnung und haushälterische Eintracht.

* H. A. Niemeyer: Nachrichten über das Pädagogium zu Halle. 1836, S. 14

lung ihrer Zeit, das wird in wohlgeordneten Alumnaten dem Knaben anerkundet und bleibt für sein ganzes Leben ein unveräußerliches Capital des Fleißes und der Zeitersparniß, das reiche Zinsen bei seiner weiteren Ausbildung in geistiger wie in sittlicher Hinsicht trägt. Der scheinbare Zwang und das Unfreiwillige, das manchem feurigen Kopfe anfangs lästig fallen wird, ehe er sich gewöhnt hat, seine Geschäfte zu bestimmten Stunden des Tages zu besorgen — wie ja eben jeder Berufsweig es fordert — und dann ungestört seinem Vergnügen nachzugehen: wird er nicht in den kurzen Jahren der Schulzeit dem Jünglinge zur andern Natur geworden und später für sein Berufsleben von unberechenbar wohlthätigen Folgen begleitet sein? Warum will man also die Alumnate deßhalb anklagen und verdächtigen (cf. Seite 329, Zeile 16 v. o.), weil sie ihren Zöglingen früh schon etwas angewöhnen, was doch das spätere Leben unnachlässlich von ihnen fordern wird? Sieht man darin Pedanterie, nun wohl, dann sind alle unsere Lebens- und Berufsverhältnisse, sie mögen einen Namen haben, welchen sie wollen, Pedantenschulen und der gewissenhafteste und treueste Arbeiter wird hiernach der größte Pedant sein. *

Werfen wir nun noch einen flüchtigen Blick auf die Erziehung in der Familie, so muß jeder Unbefangene zugestehen, daß dort unmöglich alle Verhältnisse und Einrichtungen ganz ausschließlich für die Erziehung der Kinder berechnet sein können. Weder die Eltern noch auch die Vorsteher kleinerer Pensionsanstalten werden es vermögen, allem geselligen Umgange zu entsagen oder ihn nur für ihre Kinder und Pflegebefohlene einzurichten und zu gestalten, so daß sie diesen ganz ausschließlich lebten, von ihnen und ihren Schularbeiten Zeit und Stunde ihrer eigenen Arbeiten und Erholungen abhängig machten und ihnen außerdem ihre ganze Zeit widmeten, sie stets bei ihren Arbeiten wie bei ihren Spielen beaufsichtigten und ihnen dabei mit Rath und That an die Hand gingen. Sie müßten ihren Kindern oder Zöglingen somit das Opfer aller eigenen Freiheit bringen, ihrer ganzen Häuslichkeit eine nur für die Kinder berechnete Einrichtung und Ordnung geben, Dienstboten, Hausfreunde und wer sonst noch mit denselben in Berührung kommt, ganz nach deren Bedürfniß wählen können, was alles in einem gut organisirten Alumnate mit gewissenhafter Sorgfalt und in möglichster Vollkommenheit hergestellt wird; und dennoch würden die meisten Familien die Aufgabe der Erziehung immer noch einseitiger zu lösen im Stande sein, als dieß wohlgeordnete Alumnate vermögen, wo die unter mehrere Lehrer vertheilte tägliche Aufsicht eine vielseitigere Anregung und Aufmunterung beim Spiel und bei der Arbeit möglich macht, weil täglich neue Kräfte die Gesamtleitung übernehmen und schon durch die Abwechselung Leben und Frische in den jugendlichen Verkehr ge-

* Es ist daher höchst beklagenswerth, wie häufig durch unzeitige Nachsicht und Schwäche der Eltern und Angehörigen die segensreichsten Absichten und Einrichtungen für das Wohl ihrer eigenen Kinder, wenn nicht zerstört, so doch erschwert werden. Sie mißbilligen und tadeln bei den Klagen der lieben Söhnchen oft laut und ohne Scheu in deren Gegenwart gerade solche Einrichtungen, die eben dazu bestimmt sind, Ordnung und Punctlichkeit der jugendlichen Natur anzuerziehen, und nennen das Pedanterie oder wohl gar Härte, was recht eigentlich zu den segensreichen Erfolgen der Alumnaterziehung beiträgt und zu einer gedeihlichen Wirksamkeit ihrer Kinder im spätern Leben, sie mögen, wie oben gesagt, einen Beruf ergreifen, welchen sie wollen, unumgänglich nöthig ist. Oder könnte ein Verständiger rathen, den Knaben erst an Unordnung und Unpunctlichkeit zu gewöhnen, um ihm später Gelegenheit zu geben, durch eigene sittliche Kraft alle die Mängel der Erziehung in sich wieder zu vertilgen? Freilich möchte man, nach den Erziehungsmaximen in manchen Familien zu schließen, in der That glauben, daß diese Ansicht die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder leite!

bracht wird*. Dabei bleiben die Specialaufseher (Tutoren S. 326) in ununterbrochenem Conner mit ihren Curanden, deren Individualität sie während der mehrjährigen Schulzeit vollständig studiren können, täglich über sie Notizen erhalten, mit ihren Eltern und Angehörigen in beständiger Correspondenz stehen und von da her auf Vieles aufmerksam gemacht werden, wodurch sie auf die Quelle mancher Ungehörigkeit, die sie und da bei dem Zöglinge hervortritt, hingewiesen sind, und somit vollständig in den Stand gesetzt werden, die individuelle Erziehung sachgemäß zu leiten. Ihre Aufgabe ist es dabei, den Ehrtrieb anzuregen, wo er zu erschaffen droht, oder ihn zu hemmen, wenn er in Gefahr ist, seine sittliche Basis zu verlassen. Sie werden dem Schwächlichen Muth und Zuversicht und dem Mißmuthigen Trost zusprechen; den Leichtsinrigen oder Trägen wird ihre Zusprache ermuntern, den Schwankenden in seinen guten Vorsätzen befestigen; genug, der weiteste Spielraum für ihre pädagogische Wirksamkeit ist ihnen durch ihr enges Verhältniß zu einigen wenigen Zöglingen gegeben, bei denen sie gewissermaßen Vaterstelle vertreten und es sich angelegen sein lassen, Herz und Gemüth derselben für das Edle, Große und Schöne immer mehr empfänglich zu machen. Durch dieses specielle Eingreifen der Tutoren ist die Ordnung des Ganzen auf keine Weise gestört, sondern sie ergänzt beim Zöglinge nur und füllt die nothwendig entstehenden Lücken aus, die das Gesammtleben im Alumnate für sein Herz und Gemüth stets übrig lassen wird. Sind endlich noch die Lehrer so situirt — und das wäre allerdings wünschenswerth — daß sie ihre Luenden zuweilen in ihre Familien ziehen können und dadurch auch die Einwirkung der Hausfrau und der gesammten Familie des Erziehers auf das Gemüthsleben des Zöglinge möglich wird: so sind nach unserm Dafürhalten alle Bedingungen erfüllt, die das geistige und sittliche Bedürfniß eines jungen Menschen für seine Erziehung nöthig macht. Selbst die Forderungen einer anständigeren und feineren Geselligkeit an einen jungen Menschen dürften auf diese Weise eine zweckmäßige Vorschule finden, die durch musikalische und declamatorische Abendunterhaltungen, an die sich vielleicht harmlose Tanzvergönungen anschließen (zu denen auch solche Familien gezogen werden können, die nicht in unmittelbarem Zusammenhange mit der Erziehungsanstalt stehen), gewiß nicht unpassend auf größere Kreise ausgedehnt wird. **

(Fortsetzung folgt.)

* Schon aus dem oben ausgesprochenen Grunde müssen wir uns ganz entschieden gegen die Einrichtung in Alumnaten erklären, nach welcher ein und derselbe Inspicient eine ganze Woche hindurch die Hauptinspection führt (Hebdomadarius); zudem weiß jeder, der jemals in Alumnatsverhältnissen gelebt und in denselben als Inspicient fungirt hat, aus Erfahrung, wie ein Hauptinspectionstag, wenn der Inspicient seine Pflicht thut, alle Geistes- und Körperkräfte so in Anspruch nimmt, daß auch der rüstigste Mann mindestens noch am folgenden Tage die Mühen des vorhergehenden zu überwinden hat. Ist es unter solchen Umständen nicht erklärlich, daß bei der Wocheninspection von Tag zu Tage die Geistes- und Körperkräfte immer mehr erschaffen und die letzten Tage derselben mit Abspannung und Gleichgültigkeit abgehalten werden müssen? Dazu kommt, daß wohl nicht alle Lehrer für die Inspectionenverhältnisse gleiches Geschick haben und daher während einer ganzen Woche die Ordnung und Disciplin unter der Aufsicht eines nachsichtigen und schwachen Lehrers so viel Schaden leiden wird, daß mehrere Wochen dazu nöthig sein werden, die frühere Ordnung vollständig wieder herzustellen.

** Wie viele Pädagogen darüber auch anderer Meinung sind und glauben, daß solche musikalisch-declamatorische Abendunterhaltungen, verbunden mit Tanzvergönungen, den Sinn des Schülers verflachen und ihn von ernstern Studien abziehen, so muß doch zugegeben werden, daß junge Leute, die für gelehrte Studien oder ähnliche Lebenskreise in einer Erziehungsanstalt vorgebildet werden, nothwendig nicht aller geselligen Bildung verlustig gehen dürfen, soll ihnen ihr Eintritt ins größere Leben

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Ph. Hellner, Oberl. in Löbau, Tagebuch, enthält. einen Organisationsplan für das städt. Bürgerschulwesen, nebst Lehrgängen und einem dazu gehörigen vollst. Lehrplan. Löbau, Walde. 218 S. 18 Sgr.

Diedmann, L. in Wesselsburen, Winke für Eltern bei der körperl. Erziehung ihrer Kinder. Rendsburg. 87 S.

Dr. Hopf, Rector in Nürnberg, Mittheilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer 2c. Dritte gesichtete u. verm. Auflage. Fürth, Schmid. 156 S.

C. I. Dr. G. Mühlmann, Gymnasiall. in Leipzig, lateinisch-deutsches Handwörterbuch zum Gebrauch für Gymnasien, latein. Schulen u. höhere Bürgerschulen, mit bes. Rücksicht auf Cuius, Cornel, Caesar, Justin, Curtius, Cicero, Vellej., Sallust, Livius, Phädrus, Ovid, Virgil u. Horaz. Leipzig, Reclam. 710 S. 20 Sgr.

Dr. Schmidt, Dir. des Gymn. in Wittenberg, Elementarbuch der lat. Sprache. Zweite umgearb. Auflage. Neustrelitz, Barnow. 224 S.

Billatte, Lehrer am Gymn. in Neustrelitz, praktisches Lehr- u. Lesebuch f. d. untersten Stufen des Unterrichts in der franz. Sprache. Neustrelitz, Barnow. 206 S.

Pflüger, Rect. in Pforzheim, der Unterricht in der deutschen Sprache. Freiburg i. B., Herder. 72 S.

Dr. Brentano, Lehrer an der Gewerbeschule in Fürth, deutsche Grammatik u. Stilübungen. In drei Cursen. Erster Cursus, zweite Auflage, 92 S. Zweiter Cursus, zweite Auflage, 122 S. Dritter Cursus, 20 S. Fürth, Schmid.

Uebersicht der deutschen Sprachlehre mit durchgängig deutscher Namengebung, festgestellt im Auftrage von fünf Berliner Lehrervereinen. Berlin, Plahn. 19 S.

Schramm, Formenlehre zur deutschen Sprache, nebst einem Anhang, enthaltend Formen u. Aufgaben zu Aufsätzen, Briefen, Rechnungen 2c. Vierte verm. Aufl. von Schüb. Colberg, Post. 94 S.

Dr. Abelmann, deutsche Synonymik oder Handbuch der deutschen sinnverwandten Wörter. Leipzig, Engler. 251 S. 20 Sgr.

Do you speak English? oder die nützlichsten u. nothwendigsten Gespräche 2c. Nebst Lesebüchern u. Übungen für die Aussprache des Englischen. Fünfte verm. und erh. Auflage. Leipzig, Wengler. 216 S. 12 Sgr.

icht unnütz ershwert, ja ihre Wirksamkeit — wenigstens für die ersten Jahre — fast auf's Spiel gesetzt werden. Denn hat man auch in früheren Zeiten eine gewisse Unerschöpflichkeit in geselligen Kreisen an den gelehrten Ständen mit Rücksicht angesehen, so neuere Zeit macht auch in dieser Hinsicht an jeden Gebildeten strengere Forderungen und begnügt sich nicht mehr mit der bloßen Empfehlung »es ist ein gelehrter Mann«. Dazu kommt, daß die Erfahrung bedeutende Vortheile für die Anregung der Jugend zu musikalischen und declamatorischen Abendunterhaltungen nachweist, indem ei den Vorbereitungen zu denselben die Fortschritte der Schüler in wenigen Wochen ienigen mehrerer Monate des gewöhnlichen träge: Unterrichtsganges übertreffen. Nimmt man hiezu das Gewicht, welches in neuerer Zeit auf die Redefertigkeit und abdruch zugleich auf einen angenehmen und wohlklingenden Vortrag gelegt wird, so ürft jeder Vorurtheilsfreie mit uns einverstanden sein, daß solche Unterhaltungen er Jugend im Allgemeinen mehr Vortheile gewähren, als die dadurch herorgebrachte zerstreuerung nachtheilig auf ihre geistige und sittliche Ausbildung einzuwirken im Stande ist; abgesehen davon, daß man jungen Leuten, die fern vom Kreise ihrer familie in einem abgeschlossenen Erziehungsinstitute leben, solche Vergnügungen wohl önnen kann, die im elterlichen Hause, mäßig genossen, von den meisten Pädagogen och nicht für so überaus schädlich gehalten werden.

C. II. *Bibliotheca scriptorum Graec. et Roman. Teubneriana:*

1. *Arriani Nicom. scripta minora.* Recogn. R. *Hercher.* XXIV u. 150 S. 10 Sgr.
2. *Ciceronis scripta quæ mans. omnia.* Recogn. R. *Klotz.* Pars III, vol. II cont. epist. ad Att. libr. XVI, epist. ad Brut. libr. II, epist. ad Oct. XLVIII u. 504 S. 18 Sgr. Daraus einzeln:
Epist. ad Att. libr. I—IV, V—VIII, IX—XII, XIII—XVI, à 5 Sgr., ad Brutum, ad Oct. 5 Sgr.
3. *Ciceronis epistolæ selectæ.* Ex rec. R. *Klotzii* ed. R. *Dietsch.* Pars I. XXVII u. 151 S. 9 Sgr. Pars II, 256 S. 15 Sgr.
4. *Diodori Sic. bibl. histor.* Ex recogn. *Imman. Bekkeri.* Vol. IV. 266 S. 15 Sgr.
5. *Pausaniæ descriptio Græciæ.* Recogn. *Schubart.* Vol. II, XXVI u. 454 S. 15 Sgr.
6. *Plutarchi vitæ parall.* Recogn. *Car. Sintenis.* Vol. V. VI u. 330 S. 12 Sgr.
Daraus einzeln:
Vitæ *Dionis et Bruti*, 6 Sgr.; vitæ *Artox.*, *Arati*, *Galbae*, *Othonis*. 7½ Sgr.
7. *Quintiliani institut. orat. libri XII,* rec. E. *Bonnell.* Vol. I. XXII u. 286 S.; vol. II. XVIII u. 315 S. à 9 Sgr.
8. *Rhetores Græci ex recogn. Leon. Spengel.* Vol. II. XXV u. 560 S. 1 Thlr.
9. *Theophrasti Eresii opera quæ supersunt omnia.* Ex recogn. *Fr. Wimmer.* Vol. I. LI u. 262 S.; vol. II, 356 S. à 18 Sgr. Leipzig, Teubner.

Junghans, Rector des Gymnasiums in Lüneburg, *Quæstionum Sophoclearum specimen secundum, de Oedipi Colon. oraculis et execrationibus.* Lüneburg, Stern. 8 S. 40.

Dr. E. Eyth, *Sophokles Antigone nach neuen Grundsätzen der Prosodie übersetzt.* Heidelberg, Winter. 64 S.

Dr. Doberenz, Prof. am Gymn. zu Hildburgh., *C. Julii Cæsaris de bello civili commentt. III.* Für Schüler. Mit Anm. Leipzig, Teubner. 199 S. 15 Sgr.

Dr. Reinhold, *Cornelii Nepotis vitæ. ad fid. mscr. etc. rec., variet. lect. instr.* Zweite Auflage. Pasewalk, Braune. 138 S. 2½ Sgr.

Gruner, Eisenmann, Dr. Wildermuth, deutsche Musterstücke zur stufenmäßigen Uebung in der franz. Composition. In drei Abtheilungen. Dritte Abtheil. Bearb. von Dr. Wildermuth. Text 370 S. Anm. zur franz. Composition 109 S. Stuttgart, Nepler.

A. Peschier, Prof. à l'Univ. de Tubingen, *Morceaux choisis de littérature allemande en 3 parties. Troisième partie, mise en ordre par Dr. Wildermuth.* traduite en français. Stuttgart, Metzler. 416 S.

Bauerheim, Pfarrer, französisches Lesebuch für obere Classen in höheren Mädterschulen (12—18 Jahren). Dritte umgearb. u. verm. Auflage. Stuttgart, Negele. 402 S. 17 Sgr.

Ad. Stifter und J. Ayrant, Lesebuch zur Förderung humaner Bildung in Realschulen und in andern zu weiterer Bildung vorbereitenden Mittelschulen. R. H. Heckenast. 360 S.

A. Weingart, Lehrer in Stuttgart, deutsches Lesebuch mit besonderer Rücksicht auf wohl lautendes Lesen, den Sprachunterricht u. Entwicklung der kindl. Gemüthsanlagen. Für den Schul- und Hausunterricht. Zweite Auflage. Hamburg, Jensen. 348 S. 20 Sgr.

Deus u. Hobirk, deutsches Lesebuch für die Oberclassen der Elementarschulen und die Unterclassen höherer Lehranstalten. Zweite verm. Auflage. Leipzig, Klemm. 489 S. 15 Sgr.

C. III. Lüders, Oberpred. in Güstrow, Johann Hus. Güstrow, Massute. 245 S. Hoefsch, Lehrer in Boerde, kurze brandenburg-preussische Geschichte für Elementarschüler. Dritte verb. Auflage. Barmen, Langewiesche. 56 S. 2 1/2 Sgr.

B. Zimmermann, Weltgeschichte für gebildete Frauen und Jungfrauen. Erste u. zweite Lieferung — S. 256 à 12 Sgr. compl. in 6 Lief. Stuttgart, Rieger.

C. IV. Dr. Wiegand, Dir. des Gymn. in Worms, Grundriß der Geschichte der Philosophie für die Schüler der obersten Gymnasialklasse und für angehende Studierende, nebst Betrachtungen über die Vergangenheit und die Zukunft der Philosophie. Worms, Schmidt. 107 S.

Dr. J. Püllenberg, Prof. in Paderborn, empirische Psychologie für Gymnasien. Dritte verm. u. verb. Auflage. Coblenz, Hergt. 72 S. 6 Sgr.

C. VII. Baubke, Subr. in Pasewalk, Leitfaden beim Unterricht in der Geographie. Pasewalk, Braune. 72 S.

Dr. Engel, Elementaratlas der Anschauung beim Unterricht in der Geographie — unter Anwendung naturgemäßer Gebirgszeichnung — für Knaben u. Mädchen u. 24 Karten. Leipzig, Henke. 1 Thlr. 6 Sgr.

C. VIII. Dr. Hauschild, Gymnasiallehrer u. Privatdocent an der Universität in Basel, über den sogenannten rhythmischen Choral. Vortrag in der Basler Prediger-gesellschaft. Mülhausen im Elsaß, Rißler. 33 S.

E. Hentschel, Musikdirector am Seminar in Weissenfels, Euterpe. Musikzeit-schrift für Deutschlands Volksschullehrer u. Heft 1—4. 1854. compl. 8 Bogen. 15 Sgr. Leipzig, Merseburger.

B. Brähmig, Niederstrauß. Auswahl heiterer u. ernster Gesänge für Mädchenschulen. Erstes Heft. Leipzig, Merseburger. 36 S. 1 1/2 Sgr.

B. Widmann, Lebensfrühling. Kinderlieder von R. Enßlin, componirt ein- u. zweistimmig, mit leichter Klavierbegleitung. Leipzig, Merseburger. 24 S. 7 1/2 Sgr.

El. Müller, Blüten zwei- und mehrstimmigen Gesanges für Schulen und gesellige Kreise. Erste Abtheilung. Schaffhausen, Schalch. 102 S. 8 Sgr.

C. IX. Dr. Wippermann, Hauptlehrer am Seminar in Dresden, Grundriß der Kirchengeschichte für evangelische höhere Schulen. Plauen, Schröder. 92 S. 8 Sgr.

D. II. Winter, Lehrer in Wittenberg, Elementarlesebuch. Übungsstoff für den ersten Leseunterricht mit Berücksichtigung des Wort- und Sylbentones geordnet und für jede Leselehre methode geeignet. Erste Abtheilung. Achte Auflage. 64 S. 2 Sgr. Zweite Abtheilung. Vierte Auflage. 160 S. 3 Sgr. Leipzig, Merseburger.

D. III. Jähringer, Rector in Baden, Leitfaden für den Unterricht im praktischen Rechnen an schweizerischen Volksschulen. Frauenfeld, Reimann. 525 S.

Hentschel, Seminarlehrer in Weissenfels, Lehrbuch des Rechnenunterrichts in Volksschulen. Mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopfs- und Zifferrechnens. Erster Theil. Die Grundrechnungsarten nebst der Regel de tri in ganzen Zahlen. Vierte Auflage. Leipzig, Merseburger. 212 S. 1 Thlr.

Quipow, Lehrer an der Realschule in Güstrow, praktisches Rechenbuch für Schulen in systematischer Stufenfolge. Zweiter Theil. Die Bruchrechnung. Güstrow, Drip. 63 S.

Druckfehler.

XXXVI, Seite 313, Zeile 1 von unten ließ: »Eichendorff«.

„ 314 „ 1 von oben „ »Mosen«.

XXXVII, Seite 3, Zeile 18 von oben ließ: »Gajusa«.

„ 39 „ 6 von oben ließ: „machen« statt: wachsen.

„ 44 „ 15 von oben ließ: »vielsach« vollkommener.

„ 45 „ 15 von oben ließ: »anschauen«.

[Die drei letztvermerkten sehr störenden Druckfehler
bittet man nicht unverbessert zu lassen.]

„ 86 „ 8 von unten ließ: »der obern Classen« statt: der obern
Classe.

„ 90 „ 17 von unten ließ: »Schulsaß“ statt: Schulgeist.

„ 92 „ 9 von unten ließ: »Bildendes« statt: Billigendes.

„ 93 „ 17 von unten ließ: »in einer frühern« statt: in meiner
frühern.

„ 98 „ 7 von oben ließ: »docere 2« statt: docere 3.

Das nächste Heft für October - November erscheint Mitte October.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Stettin. Wir konnten im Augustheft d. J. eine kurze Nachricht bringen von einer Verfügung des Unterrichtsministers über die häuslichen Arbeiten der Schüler, die Ausnützung der Lehrstunden &c. Das Original derselben bleibt uns zwar unzugänglich, doch werden die Hauptpuncte ohne Zweifel in eine Verfügungsverfügung aufgenommen sein, die wir im Folgenden mittheilen, und zwar mit nicht geringer Freude, da wir unsere ganze Weise, die Aufgabe der Schule zu erfassen, in ihr deutlich bestätigt finden.

Verfügung der kön. Regierung zu Stettin. 23. Juni 1854. — Wir sind von dem Herrn Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten angewiesen worden, in Gemäßheit einer an die kön. Provincialschulcollegien erlassenen und uns zur ebenmäßigen Nachachtung zugesfertigten Verfügung vom 20. v. M. auch die Directoren und Lehrercollegien der Real- und höheren Bürgerschulen unseres Verwaltungskreises darauf aufmerksam zu machen, daß nach verschiedenen Wahrnehmungen die von vielen Seiten erhobene Klage über unverhältnißmäßige Belastung der Schüler mit häuslichen Schularbeiten in Bezug auf einen Theil der höheren Lehranstalten sich als begründet erweise. Der Herr Minister spricht sich über die Verhütung der in der gedachten Beziehung wahrgenommenen Mißgriffe und Vernachlässigungen in folgenden Worten aus:

„Die Lehrercollegien sind insbesondere darauf aufmerksam zu machen, daß es für den Zweck des Schulunterrichtes hauptsächlich auf den geistigen Verkehr mit den Schülern in der Lehrstunde selbst ankommt, so daß diese in derselben ebenso zur Freude an der Selbstthätigkeit angeregt, wie andererseits angeleitet werden, in zweckmäßiger Weise zu Hause zu arbeiten, so weit es zur Ergänzung des Schulunterrichtes erforderlich ist. Sehr zu Unrecht werden die schriftlichen häuslichen Arbeiten vielfach für das Wichtigste beim Schulunterricht gehalten und dabei ein äußerliches und mechanisches Verfahren befolgt, welches in leiblicher und geistiger Beziehung abstumpfend wirkt.“

Im engsten Anschlusse an die vorstehenden auch mit unserer Erfahrung und Ueberzeugung vollkommen übereinstimmenden Worte des Ministerialerlasses empfehlen wir den Lehrercollegien der Real- und höheren Bürgerschulen, die Hauptaufgabe ihrer Lehrthätigkeit nicht in der Abnahme und Controle der den Schülern zur häuslichen Erlernung und Bearbeitung gestellten Aufgaben, sondern in einem auf gründliche Vorbereitung gestützten, lebendigen, die ganze Classe zu gespannter Theilnahme und zu freudiger Hingabe an die Sache anregenden Unterrichte in der Lehrstunde zu suchen.

Allerdings muß zu vollem Gedeihen des gesammten Schulunterrichtes der häusliche Fleiß der Schüler ergänzend hinzutreten; wenn aber der Lehrer die Lehrstunde hauptsächlich dazu verwendet, zu Hause von den Schülern Gelerntes abzufragen und neue Aufgaben für die nächste Stunde zu stellen, wenn er nicht vielmehr in jeder Stunde seine Schüler in ihrem Wissen und Können um einen bedeutenden Schritt weiter bringt, so begibt er sich des die Herzen und Geister auf das Tiefste ergreifenden, befruchtenden und bildenden Einflusses, den die durch reine und edle Sitte gezeigte, mit wissenschaftlicher Bildung ausgestattete Persönlichkeit des Lehrers im unmittelbaren Verkehr mit der Jugend auf diese auszuüben vermag.

Der Herr Minister bemerkt ferner:

„Weder das zulässige Maß, noch die Art der Arbeit wird überall sorgfältig erwogen und den Kräften der Schüler angepaßt, besonders wenn bei dem Mangel an wahrer Collegialität und hinlänglicher Aufmerksamkeit des Ordinarius die verschiedenen Lehrer derselben Classe ihre Anforderungen an die Schüler nicht ausgleichen.“

Wir erinnern daran, daß die Classenordinarien so berechtigt wie verpflichtet sind, der Ueberbürdung der Schüler mit häuslichen Arbeiten zunächst durch collegialische Rücksprache mit dem betreffenden Classenlehrer und, wenn diese erfolglos bleibt, durch Anzeige an den Director entgegenzutreten. Den Directoren, die gleich den übrigen Ordinarien verpflichtet sind, sämtliche der häuslichen Correctur unterliegende Arbeitshefte ihrer Durchsicht und Prüfung zu unterwerfen, kann und darf es sowohl bei diesem Geschäfte, als auch bei dem ihnen pflichtmäßig obliegenden Classenbesuche nicht entgehen, wenn einzelne Lehrer maßlose oder unzweckmäßige Aufgaben gestellt haben. Wenn nun, wie der Herr Minister ausdrücklich rügt, die Zahl der von den Schülern zu haltenden Hefte an mehreren Anstalten zugenommen hat, wenn nicht bloß neben den eingeführten Lehrbüchern hin und wieder noch besondere Regelhefte angelegt, unnötige Ausarbeitungen, Abschriften, Reinschriften schon gefertigter Arbeiten u. dergleichen verlangt werden, so sind wir zwar zu der Annahme berechtigt, daß derartige Ueberhebungen und Verfehrtheiten in den von uns ressortirenden Lehranstalten nur in seltenen Ausnahmefällen vorkommen, halten es aber, damit auch diese ein für alle Mal ausgeschlossen werden, für angemessener, mit den eigenen Worten des Herrn Ministers daran zu erinnern, daß die unverhältnismäßige Zunahme häuslicher Arbeiten in der Regel wird für ein Zeichen angesehen werden können, daß es den betreffenden Lehrern an Sinn und Geschick fehlt, die Lehrstunde ihrer Bestimmung gemäß zu benutzen.

Wir geben nun Ew. rc. auf, nach Berathung mit Ihren Collegen bis zum 1. September ausführlichen und erschöpfenden Bericht darüber zu erstatten, ob nach Ihrer und der Lehrer gewissenhafter Ueberzeugung sich auch in der Ihrer Leitung anvertrauten Schule das Bedürfnis einer Ermäßigung der schriftlichen und andern häuslichen Arbeiten herausgestellt hat. Demnächst haben Sie die Zahl und Bestimmung der einzelnen von den Schülern zu haltenden Hefte anzugeben, sowohl derer, welche der häuslichen Correctur der Lehrer unterliegen, als auch derer, welche von den Lehrern nur in der Classe ohne Verbesserung durchgesehen werden. Auf die letztere Art von Hefen finden die nachstehenden Worte des Herrn Ministers Anwendung:

„Die Zahl der von den Schülern zu liefernden Arbeiten ist nicht selten so groß, daß die Lehrer außer Stande sind, sie durchzusehen und genau zu controliren, während dieß selbstverständlich die erste Bedingung einer erfolgreichen häuslichen Thätigkeit des Schülers ist.“

Wir heben in dieser Beziehung zwei Arten von Arbeiten hervor: erstens die Ferienarbeiten, deren Correctur gewöhnlich die Kraft des Lehrers übersteigt.

weßhalb es angemessen scheint, einen Unterschied zu machen zwischen solchen, zu denen alle Schüler zu verpflichten sind, und solchen, die dem freien Willen anheimgegeben werden, aber, einmal abgeliefert, vom Lehrer wenigstens mit einem allgemeinen Urtheil über Fleiß und Werth versehen, dem Schüler zurückgegeben werden müssen; zweitens die Ausarbeitungen derjenigen Lehrvorträge, welche sich nicht an einen in den Händen der Schüler befindlichen gedruckten Leitfaden anlehnen. Die letztere Art von schriftlichen Arbeiten wird in der Regel durch Einführung eines geeigneten Leitfadens entbehrlich zu machen sein. Gew. 2c. haben daher in Ihrem Berichte auch diese Arbeiten namentlich zu erwähnen, eventuell nach vorgängiger Berathung mit Ihren Collegen Vorschläge zur Einführung geeigneter Lehrbücher, Leitfaden u. dgl. m. zu machen.

Der Herr Minister gedenkt endlich auch der sogenannten *Strasarbeiten* und verpflichtet die Directoren, zu controliren, ob nicht mit diesen Arbeiten sowohl an sich als auch rücksichtlich des dabei zu beobachtenden Maßes Mißbrauch getrieben werde.

— Dem Vernehmen nach wird in der nächsten Zeit das Cultusministerium eine Denkschrift veröffentlichen, in welcher die Nothwendigkeit der im Seminar- und Elementarschulwesen bevorstehenden Aenderungen, resp. Verbesserungen, begründet wird. Als Verfasser dieser Denkschrift wird der Geh. Reg. Rath Stiehl genannt.

— Höhere Bürgerschulen. Die Realschulen zu Stralsund und Greifswald haben die Befugniß zu Entlassungsprüfungen nach dem Reglement vom 8. März 1832 erhalten.

— Programme. Berlin, Kön. Realschule. Dir. Dr. Ranke. Abhandlungen: Historisch-geographische Studien von F. Voigt. 1. Der Zug des Darius gegen die Scythen. II. Ueber einige Grenzveränderungen der Altmark. — Den Turnunterricht erhielten die Schüler der Realschule bisher gleichzeitig und auf demselben Plage mit denen des Fr.-W.-Gymnasiums. Jetzt sind die beiden Anstalten auf dem Turnplage von einander geschieden. Damit hat man eine früher gehegte Illusion fallen lassen und eine Basis angenommen, auf der für beide Anstalten das Turnen schulmäßiger wird behandelt werden können.

— Gewerbeschule. Dir. Dr. v. Klöden. Abh. Brechung und Reflexion des Lichts durch eine Kugel. Von Prof. Koeber.

Brandenburg. Dir. Riebe. Abh. Ueber Lessing's Nathan der Weise. Vom Dir. Grossen. Rector Kesperstein. Abh. Die größte Ellipse im Dreieck und ihr Verhältniß zu diesem und dem eingeschriebenen Kreise. Von Köhl.

Perleberg. Dir. Dr. Weser. Abh. Beiträge zur Geschichte der Stadt Perleberg. Von Oberlehrer Rißse.

Randöberg. Rector Dr. Alberti. Abh. Die Berechnung der Lebenswahrscheinlichkeit und der Lebensversicherungen. Von Conrector Stolzenburg.

Rübben. Dir. Wagner. Abh. Ueber Ferienaufgaben und Schulfeste. Vom Dir. Frankfurt a. O. Dir. Wiede. Abh. Trigonometrie und Polygonometrie auf der höhern Bürgerschule. Von Profr. Richter.

Salle. Prof. Ziemann. Abh. Die mathematischen Grundlagen der wichtigsten Lebensversicherungsarten. Von Dr. Wiegandt.

Burg. Dir. Brohm. Abh. Geschichte Englands bis zur normännischen Eroberung, mit besonderer Rücksicht auf die bis dahin stattgehabten Sprachverwandlungen. Von Dr. Lehmann. — In den Schulnachrichten sind die Thematata der gemeinsamen Morgenandachten mitgetheilt.

Halberstadt. Dir. ad int. Wilski. Abh. Neue Auflösungen der kubischen, biquadratischen und der Moivre'schen Gleichungen des fünften Grades. Von Dr. Betle.

Magdeburg. Dir. Dr. Holzapfel. Abh. Ueber die gegenseitige Beschaffenheit der Umgegend Magdeburgs. Von Dr. Schreiber.

Müchtersleben. Dir. Uhl. Abh. Streifzüge durch die Litteratur des Hangel. Von Oberlehrer Heyse.

Nordhausen. Der Director Dr. Fischer starb am 11. März 1854.

Danzig. St. Johannis'schule. Dir. Dr. Löschin. Abh. Ueber die Bewegung zweier materieller Punkte auf concentrischen Kreisen. Von Oberl. Dr. Gieswald.

Gymnasien. Programme. Cöslin. Dir. Adler. Statt der Abh. XX der am besten gelungenen (mathematischen) Abiturientenarbeiten von 1825 bis 1850. Mit Vor- und Nachwort von Prof. Dr. Benfemann.

Greiffenberg. Dir. Dr. Campe. Abh. De bellorum inter Henricum IV. et Saxones gestorum causis et origine. Von Riemann. — Zu Michaelis 1853 ist die Secunda eröffnet. Die junge Anstalt ist von vielfältigem Wechsellern der Lehrer betroffen.

Stargard. Dir. Freese. Abh. von Dr. Schmidt: Geschichtliche Uebersicht über die Entstehung und Ausbildung der öffentlichen Schulanstalten Stargards.

Greifswald. Dir. Hiecke. Abh. vom Dir.: Vorbemerkungen zu einer Parallelsyntax der Casus im Deutschen, Griechischen und Lateinischen.

Anclam. Dir. Dr. Peter (jetzt am Gymn. in Stettin). Abh. De Patroclae compositione. Von Oberl. Schüp.

Neu-Stettin. Dir. Dr. Röder. Abh. Beiträge zur französischen Grammatik. Von Oberl. Dr. Koffe.

— [Statistisches über die Abiturientenprüfungen.] Ueber die Zahl der im Jahre 1853 an sämtlichen preussischen Gymnasien geprüften Abiturienten und Maturitätsaspiranten geben wir aus amtlichen Quellen folgende Notizen:

Provinz Preußen: Geprüft wurden auf 14 Gymnasien 191 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlassen 155, für unreif erklärt 31, zurückgetreten sind 5.

Provinz Brandenburg: Geprüft wurden auf 16 Gymnasien und dem Pädagogium zu Züllichau 295 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlassen 245, für unreif erklärt 30, es traten zurück 20.

Provinz Pommern: Geprüft wurden auf 8 Gymnasien und dem Pädagogium zu Putbus 75 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlassen 58 und für unreif erklärt 17.

Provinz Schlesien: Geprüft wurden auf 20 Gymnasien und der königl. Ritterakademie in Liegnitz 326 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlassen 253, für nicht reif erklärt 72, es traten zurück 2.

Provinz Posen: Geprüft wurden auf 6 Gymnasien 108 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlassen 95, für unreif erklärt 12 und zurückgewiesen 1.

Provinz Sachsen: Geprüft wurden auf 17 Gymnasien, dem königl. Pädagogium zu Halle, der lateinischen Hauptschule daselbst, der Landeschule zu Pforta und der Realschule zu Rosleben 218 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlassen 211 und für unreif erklärt 7.

Provinz Westphalen: Geprüft wurden auf 11 Gymnasien, der höheren Bürger- und Realschule zu Siegen und dem Realinstitut zu Minden 287 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlassen 220, für unreif sind erklärt 44, zurückgetreten 22 und zur Prüfung nicht zugelassen wurde 1.

Rheinprovinz: Geprüft wurden auf 18 Gymnasien, der Ritterakademie zu Weiburg, dem Gymnasium zu Heddingen in den Hohenzollern'schen Landen 342 Schüler und Schüler, welche auf die Universitätsstudien verzichteten. Davon wurden mit dem Urtheil der Reife entlassen 304, für nicht reif sind erklärt 16, zurückgetreten 27 und verwiesen wurden 5.

Rechnen wir die von der Prüfung Zurücktretenden zu den für unreif Erklärten, so offenbar geschehen muß, so sind von je hundert Geprüften nicht bestanden: in Preußen 18,8; in Brandenburg 16,9; in Pommern 22,6; in Schlesien 22,7; in Bayern 12; in Sachsen 3,2; in Westphalen 23,3; in der Rheinprovinz 13,6; im ganzen Staat 20,02. — Dieß Resultat weist wohl unverkennbar nach, daß eine Reform, sowohl des Weges als des Zieles unseres Gymnasialunterrichts, nicht lange mehr aufgeschoben ist.

— [Der Sieg-Rheinische Lehrer-Gesangsverein.] (Vgl. S. 267). Köln. Aug. Das wachsende Bestreben, der altclassischen Kirchenmusik zu neuer Geltung zu verhelfen, hat sich vielleicht nirgendwo in so förderlicher Weise bethätigt, wie in dem 1849 gegründeten siegrheinischen Lehrer-Gesangsverein. Dieser vom katholischen Pfarrer und Schulpfleger Weber zu Rheindorf geleitete Verein, der sein jährliches Gesangsfeſt dem wegen seines Schlosses und Parks vielbesuchten Städtchen Brühl abzuhalten legt, wagte auf dem vorjährigen Feste zum ersten Mal die Aufführung großer und schwieriger Werke alter Meister, wählte dazu Palestrina's sechsstimmige *Missa solemnis apud Marcelli*, und erntete hohen Beifall. Auf dem diesjährigen am vorigen Mittwoch abgehaltenen Feste mußte das berühmte Tenorwerk wiederholt werden. Außer demselben kamen in Verbindung mit gottesdienstlicher Feier (Hochamt und Predigt in der Klosterkirche) zur Aufführung: 1. das sechsstimmige Lied: „Der heilig' Geist vom Himmel kam“, von Joh. Eccardi; 2. der siebenstimmige Psalm für Männerstimmen: „*Exaudi me*“, von Joh. Gabrieli; 3. das zweistimmige „*Alma redemptoris mater*“, von Palestrina; 4. der achsstimmige zweistimmige Psalm: „*Jubilate Deo*“, von demselben; 5. als Einlage ein Orgelsatz von Eberlin. Bei der *Missa* und bei den Nummern 1, 3 und 4 wurden die Sopran- und Altstimmen von weit über zweihundert Kindern aus verschiedenen Elementarschulen der Kreise Bonn, Köln, Sieg, Uhrweiler und Mülheim gesungen, die Tenor- und Baßstimmen von den Lehrern des Vereins und von Zöglingen des Brühler Lehrerseminars. Als Dirigent fungirte der bei diesem Seminar angestellte königl. Musikdirector Edpler. Sämmtliche vorgenannte Stücke von 1 bis 4 wurden ohne jedwede Begleitung gesungen. Der vor vielen hundert Zuhörern aus Bonn, Köln und der ganzen Umgegend errungene Erfolg war vollständig. Nach allgemeinem Urtheil gebührt jedoch dem Lied vor der Predigt (oben Nr. 1) die Palme, was uns neuem mag, da Text sowohl wie Musik desselben von deutschen Meistern geschaffen worden. Diese jährlichen Aufführungen sind dadurch bedeutsam, daß sie den edlen christlichen Kirchengesang in zweifacher Weise fördern, einerseits durch den mächtigen Eindruck auf alle Hörer, andererseits und hauptsächlich, weil sie dem Lehrerstand zur Anregung und Geschmacksbildung dienen, wodurch sich ihre Wirkung in ferne Dörfer erstreckt, denn am Verein und an seinen Leistungen sind Lehrer aus vier Regierungsbezirken (Köln, Coblenz, Düsseldorf und Aachen) theilhaftig, denen die Regierungen für das Fest besondere Ferientage bewilligt. Se. Maj. der König hat den Verein längst durch eine werthvolle Schenkung geehrt, bestehend in einem Exemplar der vor mehreren Jahren zu Rom veranstalteten Gesamtausgabe der Werke Palestrina's in acht Foliobänden. Unter vielen beim diesjährigen Fest zugegen gewesenen Herren ist der Herr Weihbischof Dr. Vaudri zu nennen. Als Vertreter der modernen Musik

war J. Hiller anwesend. Bei dem aus 350 Gebeden bestehenden Wahl waltete die heiterste Stimmung, wie immer, wo Gesang und Wein das Scepter führen. A. J.

Hannover. 23. Juni. Der Etat des Ministeriums der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten ist zu 223,539 Thlrn. 5 gGr. 4 Pf. veranschlagt, um ein Geringes höher als im Vorjahre, was zu Gunsten der Volksschulbildungsanstalten gefordert wird. Die Anschläge zerfallen in folgende Hauptrubriken: 1. behufs der Landesuniversität 40,698 Thlr. 23 gGr. 4 Pf., 2. Unterstützung von Vereinen für Wissenschaft und Kunst 1500 Thlr., 3. geistliche Oberbehörden 52,578 Thlr. 7 gGr., 4. Schulen 113,531 Thlr. 23 gGr., 5. Beihilfe zu Kirchen- und Schulbauten und ähnliche Unterstützungen 10,080 Thlr. Diese Summen repräsentiren indeß nicht den wirklichen Bedarf, da die Hauptklostercasse die für das Kirchen- und Schulwesen feststehenden Fonds vereinigt hat und selbständig verwaltet. Der größte Theil des ganzen obigen Anschlags (über 209,000 Thlr.) ist von der Generalcasse nur subsidia- risch zu tragen und wird, sobald die Hauptklostercasse in auskömmlichen Verhältnissen sein wird, wieder auf dieselbe zurückfallen. Für die erste Position „behufs der Landes- universität“ kündigt die Regierung diese Uebernahme mit vorläufig 1000 Thlr. und so jedes Jahr 1000 Thlr. mehr an, wonach die Summe in zwölf Jahren aus der Generalcassenrechnung verschwinden wird. Die Verwaltung der Hauptklostercasse steht verfassungsmäßig der Regierung zu; so lange die Generalcasse mit bedeutenden Zuschüssen die Bedürfnisse derselben unterstützen muß, wurde den Ständen eine specielle Nachweisung des Zustandes vorgelegt; sie stellten in Folge dessen früher einen Antrag, daß die Regierung ohne vorgängige Mittheilung an die Kammern keine neuen Aus- gaben für Universität, Kirche und Schule auf die Hauptklostercasse legen möge. Da- gegen erklärte die Regierung in ihrem dießjährigen Budgetschreiben, daß sie thunlichst auf Befreiung der Generalcasse von den übernommenen Zuschüssen hinarbeiten werde, jedoch das verfassungsmäßige Verfügungsrecht sich nicht beschränken lassen könne. Die Kammer glaubte sich nicht dabei beruhigen zu dürfen, und wenn sie auch erklärte, von einer ins Einzelne gehenden Prüfung der aufgelegten Ausgaben der Hauptklostercasse für jetzt abzusehen, so behielt sie sich vor, darauf zurückzukommen und hervorzuheben, nicht allein, daß alle subsidia- r übernommenen Ausgaben auf die Hauptklostercasse zurückfallen, je- bald dieselbe sie zu tragen vermag, sondern auch, daß sie von den jetzigen Zuschüssen Abzüge machen würden, wenn der Hauptklostercasse ohne vorgängige Mittheilung an die Stände neue Ausgaben auferlegt werden sollten. Aus denselben Gründen beantragte die Kammer, daß künftig in den Specialetats auch die Besoldungen und Remunera- tionen derjenigen bei den Consistorien Angestellten aufzuführen, welche aus der Landes- casse nichts erhalten, damit ein vollständiger Ueberblick gewonnen werde.

Zur vollständigen Uebersicht der in Verhandlung stehenden Anschläge für das Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten wird ein Blick auf die Mind- dienen, die das allgemeine Klostervermögen zu diesem Zwecke verwendet, wobei natürlich die Zuschüsse der Städte, Gemeinden u. s. w. nicht in Betracht kommen. Den Ständen ist eine dreijährige Uebersicht des Hauptklosterfonds vorgelegt, welche ergibt, daß in Folge einer Verziehung fester Fonds von 100,000 Thalern zu den laufenden Ausgaben eine Schmälerung des Vermögens eingetreten war, die erst mit 20,000 Thlrn. getilgt ist, so daß noch 80,000 Thlr. bleiben, die aus den flüssigen Einnahmen wieder care- talisirt werden müssen. Im Rechnungsjahre Juli 1852/53 hatten die gesammten Ein- nahmen dieser Casse 458,678 Thlr., die Ausgaben dagegen 439,173 Thlr. betragen. Davon waren verwendet für die Universität 94,835 Thlr., für kirchliche Zwecke 82,084 Thlr., für Schulzwecke 44,499 Thlr., für Pensionen u. 49,034 Thlr., für milde Stiftungen und Armenanstalten 28,366 Thlr.

Der Zuschuß, den die Generalcasse im nächstjährigen Anschlage für Schulen leisten soll (113,531 Thlr. 23 gGr.), enthält eine Erhöhung der Position für Anstalten zur bessern Ausbildung der Volksschullehrer um 5000 Thlr., die Position selbst beträgt jetzt 19,000 Thlr. und ist von den Ständen zu 20,000 Thlrn. bewilligt, doch ist eine vorläufige Ermäßigung von 1000 Thlrn. eingetreten, weil der Bau des Schullehrerseminars zu Alfeld erst im nächsten Jahre beendet sein wird. Im Ganzen leistet die Generalcasse einen Zuschuß von 77,464 Thlrn. zu dem Volksschulwesen. Obwohl diese Summe nicht unbeträchtlich ist, so fehlt es dennoch nicht an Schullehrerstellen, die 80 Thlr. oder selbst nur 30 Thlr. bei Wohnung und Reihetisch haben. Die Finanzcommission wünscht sehr, daß eine Verbesserung in Bälde eintrete, allein sie hat keine Anträge gestellt, weil sie die Uebernahme einer Last, die Sache der Gemeinden ist, selbst ausschüßsweise für bedenklich hält. Falls aber die Generalcasse einschreiten sollte, so müsse erst eine genaue Uebersicht der jetzigen Verhältnisse vorgelegt werden. Detering findet die Gehalte für die augenblickliche Theuerung so klein, daß an ein Verschieben nicht zu denken sei. Er will jedoch nicht einmal den im Volksschullehrergesetze bestimmten Minimalsatz beanspruchen, obgleich 150 Thlr. jährlich von der Regierung bei Gelegenheit der Beförderungen der Gerichtsdiener und Gefangenwärter dem Verdienste eines gewöhnlichen Handarbeiters gleichgestellt seien, sondern beantragt nur, daß der Volksschullehrer bei einer Gemeinde unter 200 Seelen auf 100 Thlr. und bei einer höheren Seelenzahl auf 150 Thlr. gesetzt werde. Klaffen würde diese Gelder gern aus Staatsmitteln bewilligen, da er überzeugt ist, daß man die nöthigen Bewilligungen demnächst an Criminalkosten und andern Ausgaben ersparen werde, allein die Schulen seien Gemeindsache und jede Uebernahme auf die Staatscasse habe den Uebelstand, daß aus einer zeitweiligen Unterstützung eine größere Renitenz der Gemeinden und ein definitives Verbleiben der Bewilligungen bei der Generalcasse entspreche. Er beantragt, die Regierung dringend um Vorschläge zu ersuchen, wie der Gehalt der Volksschullehrer und insbesondere der Minimalsatz des Volksschulgesetzes überall einzuführen sei, unter der Festhaltung, daß die Schulen Gemeindsache bleiben. Regierungscommissär Brühl hat nichts gegen einen solchen Antrag, denn die Regierung sehe selbst die Nothwendigkeit ein, daß in nächster Zeit etwas geschehen müsse; sie habe sich bereits mit der Angelegenheit beschäftigt, und da sie die Resultate ihrer Nachforschung demnächst den Ständen mittheilen werde, solle man sich specieller, die Regierung bindender Anträge enthalten. Jöbelmann wünscht dann, daß wenigstens eine zeitweilige Entschädigung aus der Generalcasse bewilligt werde, und Psaff fordert, daß man sofort die Einführung des Minimalsatzes beschließe, um nachher zu prüfen, woher die Mittel zu beschaffen. Wenn für Militär Geld gefordert werde, so frage man auch nicht woher, sondern erkläre, es müsse sein; man möge jetzt eben so verfahren. Redeker entwirft eine preisende Schilderung der sittlichen Zustände von Lippe, die daher entstanden, daß Fürstin Pauline bereits vor vierzig Jahren alle Schullehrergehalte zum Minimalsatz von 150 Thlrn. gebracht und ein musterhaftes Seminar errichtet habe. Er ist für Staatsbewilligungen, ebenso Kees, der die Gemeinden zu renitent gefunden hat. In seiner Gegend hat der Lehrer (30 Thlr.) nicht so viel wie ein Knecht auf der Geest und dabei keine Aussicht auf Besserung, deshalb wandern so viele aus, daß Mangel an Lehrern ist, zumal die Seminare aus denselben Gründen wenige Zöglinge haben und am allerwenigsten unter denen, die sich melden, die Tauglichen auswählen dürfen. Windthorst macht aufmerksam, daß die Klagen nicht aus allen Provinzen gleichmäßig kommen, Osnabrück z. B. stimme nicht mit ein, weil dort die Gemeinden gethan, was sie müssen, und durch eigne Anstrengung ein gutes Schulwesen hergestellt. Er ermahnt die Geistlichen, ihren ganzen

Einfluß dahin zu verwenden, daß die Penitenz der Gemeinden besiegt werde, statt eine Ausbülfe der Staatscasse zu verlangen. Auch hat er gefunden, daß die Unzufriedenheit der Schullehrer nicht von dem niedrigen Gehalte komme, sondern aus dem Geiste der Ungenügsamkeit, den man allzu unvorsichtig nähre; so wisse er, daß die auswandernden Lehrer vermögliche Lehrer wären, und bei Einrichtung der neuen Gerichtsorganisationen seien viele Lehrer zu ihm gekommen, die Stellen gehabt hätten, deren Ertrag weit über die Gehalte hinausging, die ihnen die ambitionirten Stellen bieten konnten. Der Bewilligungen aus Staatsmitteln müsse man sich hüten, zumal die Regierung nicht einmal für nöthig erachtet, Bewilligungen zu fordern. Er würde für den Antrag von Ellisen stimmen, wenn derselbe nicht von dem Abgeordneten der Stadt Göttingen herrühre, wo der Streit zwischen Stadtgemeinde und Obrigkeit fürchten lasse, daß man andere Tendenzen verfolgen. Ellisen's Antrag wird indeß angenommen.

— [Die Orthographie in den Schulen.] Hannover, 20. Juni. Die neuere deutsche Sprachforschung dringt, wie allbekannt, mehr und mehr in die weiteren Lebenskreise ein, und selbst die Resultate, welche mehr Aeußerlichkeiten betreffen, fangen an, sich geltend zu machen. So hat die neuere (oder richtiger die alte, nur neuentdeckte) Rechtschreibung das Auge der Behörden auf sich gezogen; und besonders die juristischen Prüfungscommissionen sollen sich sehr ungehalten darüber ausgelassen haben. „ob denn auf den Gymnasien keine Orthographie mehr gelehrt werde“, als einige Examinanden statt der Heise'schen sich z. B. der Schreibweise der Hoffmann'schen Grammatik bedient hatten. Allerdings herrschte nichts weniger als Einheit der Orthographie auf den hannover'schen Gymnasien, an manchen Anstalten sollen sogar in verschiedenen Classen verschiedene Weisen geübt und gefordert sein. Das kön. Oberschulcollegium sah sich daher schon im November v. J. veranlaßt, von den ihm untergebenen Anstalten Bericht einzufordern, zugleich mit Vorschlägen, wie die Sache in Zukunft zu behandeln sein möge. Diese sollen denn ziemlich weit aus einander gegangen sein. Schon in ihrem Ausschreiben hatte die Behörde den für jetzt unzweifelhaft richtigen Mittelweg angedeutet, daß in allgemeiner Geltung Stehende als Regel beizubehalten und Neuerungen nur mit Vorsicht aufzunehmen; bei schwankendem Gebrauche aber dem Einfacheren und Richtigen zu folgen. Ein neueres Rundschreiben vom Juni d. J. stellt diese Norm abermals fest, läßt aber den Lehrern des Deutschen in den obern Classen die Freiheit, mit den Grundsätzen der richtigen Orthographie die nun schon eingeschulten Schüler bekannt zu machen und stellt eine Commission von sechs auserwählten Sachverständigen in Aussicht, welche auch für die schwankend gebrauchte Schreibweise eine gewisse Einheit für die Gymnasien erzielen solle. Alle katholischen Anstalten sollen sich für unbedingte Beibehaltung des Alten ausgesprochen haben.

— 3. Sept. (Die orthographische Conferenz). Die hiesigen Zeitungen theilen die Ergebnisse der am 1. und 2. d. M. hier abgehaltenen Conferenz zur möglichen Normirung der Orthographie mit. Sie bestand aus vier Mitgliedern des Oberschulcollegiums (dem Oberschulrath Kohlrausch, Schulrath Schmalzfuß, Hofrath Bode und Reg. R. Brühl), den Gymnasialdirectoren Ahrens aus Hannover und Hoffmann aus Lüneburg, den Rectoren Schädel aus Stade, Berger aus Celle, Schambach aus Einbeck und dem Collaborator Ruprecht aus Hilbesheim, dem Director der hiesigen höheren Bürgerschule Zellkamp und der höheren Mädterschule Diedmann, endlich für die Volksschulen dem Oberschulinspector Seffer. Die Ergebnisse der Berathung laßt die Z. f. N. kurz zusammen:

Die großen Anfangsbuchstaben sind möglichst eingeschränkt; festgehalten bei Eigennamen, für den Anfang der Sätze, bei Substantiven und andern wirklich als Sub-

stantive gebrauchten Wörtern (auf das Äußerste gefaßt sein); abgeworfen dagegen bei den Adjectiven der Länder- und Völkernamen, so wie in vielen Ausdrücken, die nur scheinbar substantivischen Charakter haben (von neuem, aufs äußerste u. s. w.). Der Convenienz ist hinreichender Spielraum gelassen.

Die Bezeichnung der Vocallänge durch Verdoppelung oder durch das Dehnungs-h ist da eingeschränkt, wo der Gebrauch es bereits zuläßt (z. B. in bar, Ware, Strale, Blüte, Hase, Schaf &c.).

Das unglückselige **th** ist ziemlich glücklich dem gefürchteten Schiffbruch entgangen und mit einem gewiß leicht zu verschmerzenden Beinbruch davon gekommen. Es ist nämlich abgeworfen in den Endsyblen at und ut (Heimat, Armut) und in den Wörtern Wirt und Turm. In der Sylbe thum ist es beibehalten der allgemein üblichen officiellen Schreibweise wegen (Herzogthum &c.).

Das **ie** als Bezeichnung des langen i ist consequent durchgeführt in den Verben auf —ieren (regieren, passieren &c.). Der nicht selten sich findenden übermäßigen Häufung der Consonanten ist ein Damm gesetzt. Von drei gleichen Consonanten hat einer das Feld räumen müssen in Wörtern, wie Kammacher (statt Kammmacher), Schifffahrt (statt Schiffahrt) u. s. w.; von zwei gleichen Consonanten einer in den Endsyblen —nis und —in (Finsternis, Königin, auch in Nachtigal u. s. w., die natürlich in der Mehrzahl Finsternisse, Königinnen, Nachtigallen heißen), so wie in der Sylbe miß (Mißbrauch). Dem **ß** ist dem **ff** gegenüber sein volles Recht geworden. Das **ff** ist die Verdoppelung des weichen **s**, **müßte** also weich gesprochen werden, wie in griffeln, misseln; keineswegs ist es als Verdoppelung von **ß** (also **ffß**) anzusehen. Das **ff** hat seine Berechtigung außer in Fremdwörtern (siehe unten) nur in etwa fünfzehn deutschen Wörtern (missen, küssen, Rüssen oder Rissen &c. in miß— —nis). In allen übrigen Wörtern ist sowohl im Inlaut als im Auslaut **ß** zu schreiben (Fluß, Flüße, eßen &c.). Da die Conferenz aber anerkennen mußte, daß die neuhochdeutsche Aussprache zwischen **ff** und **ß** keinen Unterschied ausmacht, so hat sie aus Gründen der Zweckmäßigkeit es jedem freigestellt, überall, wo der scharfe **s**-Laut gesprochen wird, in deutschen Wörtern **ß** zu schreiben.

Statt **et** oder **st** wird **st** geschrieben (er reißt statt reist oder reißt); **ßt** ist aus grammatischen Gründen beibehalten in Wörtern, wie **mußte**, **wußte**.

In Betreff der Fremdwörter ist zwar großer Spielraum gelassen, da sich (ausgenommen bei wenigen Wörtern, wie **Casse**, **Classe**, **Kanzel**) schon die Grenze ziehen läßt zwischen eingebürgerten und nicht eingebürgerten Wörtern; jedoch ist der Grundsatz anerkannt, man schreibe Fremdwörter am besten der fremden Orthographie gemäß oder gebrauche sie gar nicht, man schreibe also **Concentration**, nicht **Konzentrazion**. **C** ist ein deutscher Buchstab; die **Sucht**, diesen zu verdrängen, also nicht gerechtfertigt.

Eine ausführlichere Besprechung der Interpunction wurde von der Conferenz abgelehnt, da die Fälle, wo jedenfalls interpungirt werden muß, ziemlich allgemein feststehen, in zweifelhaften Fällen dagegen das Gefühl des Schreibenden entscheiden muß. Die Ergebnisse der Conferenz werden demnächst durch das kön. Oberschulcollegium veröffentlicht werden, und zwar in drei Abtheilungen: 1. systematische Zusammenstellung der Hauptregeln, 2. alphabetisches Wörterverzeichnis, 3. wissenschaftliche Begründung und Zusammenstellung der wichtigsten Wörtergruppen.

Kön. Oberschulcollegium will sodann nur empfehlen, nicht octroyiren.

— [Laubstummnanstalt.] Hildesheim, 4. Sept. Heute wurde die fünf- undzwanzigjährige Jubelfeier der hiesigen Laubstummnanstalt in deren Betsaal vor einem auserlesenen kleinen Publicum gefeiert. Eigentlich ist noch nicht ein Viertel-

jahrhundert verflossen, seit der Taubstummenunterricht im Königreich Hannover eingeführt worden, sondern vielmehr nur, seit der technische Begründer der Anstalt, der ihr noch jetzt vorstehende Director Kuhlgaß von hier eingetroffen ist, um die erforderlichen Vorbereitungen zu der dann im Winter 1829/30 eröffneten Schule zu treffen. Ehemalige Schüler der Anstalt beiderlei Geschlechts hatten sich zahlreich eingestellt, um die „Wiege ihres geistigen Lebens“ an ihrem Ehrentage noch einmal wieder zu sehen. Die oberen Behörden ließen sich durch zwei Mitglieder der Landdrostei vertreten; daneben war die Commission der Anstalt, außer dem Director Kuhlgaß, aus dem Obermedicinalrath Bergmann und dem Oberamtmann Lauenstein bestehend, so wie der Bürgermeister der Stadt Hildesheim von Amtes wegen anwesend. Herr Kuhlgaß hielt zunächst eine wohl durchdachte Ansprache an die versammelten Taubstummen, die den ferner stehenden Theilnehmern nebenbei ein Bild der eigenthümlichen Mittheilungsweise unter denselben gewährte, und erstattete dann einen längeren Bericht über seine und seiner Mitarbeiter bisherige Wirksamkeit. Die vorgesetzte Commission sprach ihm so wie dem gesammten Lehrerpersonal ihre bereitwilligste Anerkennung aus und der Landdrost v. Bar wünschte der vortheilhaften Anstalt zum Schluß ferneres erfreuliches Gedeihen. B. 3.

Oldenburg. Oldenburg. Höhere Bürgerschule. Dir. Breier Progr. 1854. Abh. von Schmeling: Bemerkungen über die Behandlung der neueren Sprachen.

Pöppe. Detmold, 6. Sept. [Der ordinäre Rationalismus] hat bekanntlich noch immer hier und da eine officiële Pflanzstätte. Zu diesen scheint das Seminar in Detmold zu gehören. Den Religionsunterricht an demselben erteilt Dr. Weertb., Reallehrer am Detmolder Gymnasium. Von seinem Proceß gegen den Pastor Wegemann ist Päd. Revue XXXV, 164 die Rede gewesen. Ueber den Ausgang dieses Processes berichtet die Patr. 3. Folgendes:

Es ist auch in weiteren Kreisen bekannt geworden, wie der Pastor B. zu G. wegen öffentlicher Angriffe wider das Schullehrerseminar zu Detmold und die demselben vorgesetzte Behörde mit verschiedenen Criminalklagen verfolgt worden ist. Bei Manchen mag sich daher die Meinung gebildet haben, jene Angriffe seien unbegründet gewesen. Deshalb mag eine kurze Nachricht über den endlichen Ausgang dieser Sache in diesem Blatte nicht am unrechten Orte sein. Es war im Jahre 1851, als Pastor B. in seiner Zeitschrift „Licht und Recht“ eine Reihe von Artikeln wider den Religionsunterricht im Seminar zu Detmold veröffentlichte. Auf Grund mitgetheilter Dictate behauptete derselbe unter andern: im Seminar zu Detmold werde die Bibel wie ein Lügenbuch behandelt. Namentlich knüpfte er diese Behauptung an ein Dictat, in welchem die Lehre von der leiblichen Himmelfahrt und Wiederkunft des Herrn ein Irrglaube der Zeitgenossen Christi genannt wird. Dabei wandte er sich auch an das kaiserliche Consistorium, als die vorgesetzte Behörde, mit der öffentlichen Frage: „wie lange will die vorgesetzte Behörde dazu schweigen und sich gleicher Sünde theilhaftig machen?“ — Die Folge war, daß im Herbst des Jahres 1851 sowohl einer der Seminarlehrer Dr. W., von welchem das angezogene Dictat herrührte, als auch das kaiserliche Consistorium selbst mit Criminalklagen wider den Pastor B. auftraten. — Im Laufe der Untersuchung mußte zuvörderst der fragliche Seminarlehrer die Richtigkeit der in „Licht und Recht“ mitgetheilten Dictate einräumen. Gleichwohl erging von Detmold aus ein Erkenntniß, welches den Pastor B. zu 50 Thln. Strafe verurtheilte, weil die Behauptung: „Der Dr. W. behandle das Wort Gottes wie ein Lügenbuch“, eine strafbare Schmähung sei. In zweiter Instanz wurden aber die Acten nach Erlangen geschickt, und die dortige Juristenfacultät sprach den Pastor B. völlig frei; denn da der Dr. B. die unzweifelhaft biblische Lehre von der Himmelfahrt Christi einen Irrglauben nenne

so sei die incriminirte Behauptung der Wahrheit angemessen. — Die Untersuchungsacten in der Seitens des Consistoriums erhobenen Denunciation gingen in erster Instanz (April 1853) nach Heidelberg. Die dortige Juristenfacultät verurtheilte den Pastor B. zu Gefängniß, weil es keinem Prediger zugestanden werden könne, seinen subjectiven kirchlichen Standpunct in der Weise, wie geschehen, der vorgesetzten Behörde gegenüber geltend zu machen. Der Pastor B. appellirte. In zweiter Instanz sprach die Juristenfacultät zu Göttingen. Diese gab in ihrem am 19. April d. J. publicirten Erkenntniß in der Sache selbst dem Pastor B. völlig Recht. „Der Angeschuldigte“ — so heißt es in den Entscheidungsgründen — „behauptet eine den Pflichten des kirchlichen Aufsichtsamtes zuwiderlaufende Connivenz des Consistoriums gegen einen das Ansehen der heiligen Schrift herabsetzenden Religionunterricht im Seminar. Diese Behauptung ist keineswegs aus der Luft gegriffen. Vielmehr, wie einerseits aus den beigebrachten Beweisen die tatsächliche Wahrheit des Umstandes hervorgeht, daß der Religionsunterricht im Seminar von der Schriftauffassung merklich sich unterscheidet, welche in den Bekenntnissen der evangelisch-reformirten Kirche herrscht, so ist andererseits der kirchenrechtliche Satz nicht zu bestreiten, daß die bekennnißmäßige Schriftbehandlung einen wohlbegründeten Anspruch auf ein normatives Ansehen in den unter Aufsicht der Kirche stehenden anstaltlichen Lehrthätigkeiten besitzt. Derselbe (Pastor B.) war aber nicht bloß bei der allgemeinen Beziehung des Consistoriums zum Seminar vollkommen zu der Annahme berechtigt, daß das Erstere über Art und Weise des Religionsunterrichtes in dem Letzteren Kunde habe und somit gegen eine Schriftbehandlung Connivenz übe, welche der Angeschuldigte als bekennnißgemäß bekämpfte, sondern es ist auch die Richtigkeit dieser Voraussetzung durch den herben Bescheid bestätigt worden, welchen der Beschuldigte auf seinen und einiger anderen Amtscollegen Antrag, den Religionsunterricht im Seminar betreffend, von dem Consistorio davontrug.“ — Die Facultät spricht demnach den Pastor B. von der Schuld der Verleumdung frei. Doch erkennt sie in dem Ausdrucke: „wie lange will sich die vorgesetzte Behörde gleicher Sünde theilhaftig machen“, eine strafbare Beleidigung und verurtheilt den Pastor B. zu einer Geldstrafe, die aber in Anbetracht der „unverkennbar in überwiegender Zahl und Stärke vorhandenen Strafminderungsgründe“, besonders auch in Erwägung, daß „die Angriffe gegen das Consistorium nicht als aus Schmähsucht hervorgegangene frivole Beleidigungen, sondern wesentlich nur als Maßüberschreitungen bei der Geltendmachung kirchlicher Anforderungen erscheinen, denen ihr Recht in einer evangelischen Landeskirche nicht bestritten werden mag“ — nur gering normirt wurde. — Des Fürsten Durchlaucht haben geruht, auch diese Strafe im Wege der Gnade zu erlassen.

Hierbei kommt uns Etwas wieder in den Sinn, was wir in einem Buche gelesen, das wohl wenigen unserer Leser wird durch die Hände gegangen sein. Es sind die „Zuchthausgeschichten von einem ehemaligen Züchtling. Mit Vorwort von Dr. Alban Stolz, Prof. an der Univ. Freiburg.“ * Der Verfasser ist ein badenscher ehemaliger Rebell und in der Einzelhaft des Zuchthausess bekehrt. Seine Zuchthausgeschichten sind Schwarzwälder Dorfgeschichten und eine nützlichere und auch interessantere Lectüre als die Auerbach'schen. Doch das gehört nicht hierher. Wir finden aber in dem zweiten Bande dieses Buches die Geschichte eines badenschen Dorfschulmeisters und in ihr

* Münster, Theissing, 1853. 2 Bände. 1 Thlr. 26 Sgr. Auf die Autorität des Herrn Prof. Stolz hin glauben wir für Factum annehmen zu dürfen, was der Verf. als Factum hinstellt. R.

Mittheilungen aus einem katholischen Lehrerseminar Badens, die uns angehen. Wir sind natürlich weit entfernt, dem Verf. es ungerügt hingeben zu lassen, wenn er Christenthum und Katholicismus identificirt, auch wenn er allein eine Schuld des Staates da sieht, wo offenbar die katholische Kirche selbst gefehlt hat. Doch bleibt das Factum stehen, daß in dem katholischen Lehrerseminar Heidenthum für Christenthum ausgegeben und eingelehrt worden ist. Scheint in dem Rippes'schen Seminar der Rationalismus vulgaris officiell zu sein, so war es in dem Badenschen der Pantheismus, und die Stelle der Religionslehre vertrat die Feuerbach'sche Anthropologie.

Dafür die Belege.

Der Director des Seminars gehörte dem katholischen Klerus an. Auf die Frage, ob Christus im heil. Abendmahl wahrhaft, wesentlich und wirklich gegenwärtig sei, antwortet er: „Wer's glaubt, für den ist er gegenwärtig; wer's nicht glaubt, für den wird er auch wohl nicht gegenwärtig sein.“ Als Religionslehrer pflegte er ein Heft: Einleitung in die Religionslehre, zu dictiren. Darin läugnet er einen persönlichen Gott. Gott ist ihm ein „allen Geschöpfen innewohnendes, gestaltloses, raumfreies, zeitloses, somit unendliches, allgegenwärtiges, ewiges Wesen, dessen Wirksamkeit keine Grenzen kennt“. Der Sündenfall wird auf eine Weise erklärt, welche sich nicht mit dem christlichen Bewußtsein vereinbaren läßt, und vom Teufel wissen und lehren die Menschen Nichts, bis sie der Gegensaß nützlicher und schädlicher Geschöpfe auf den Gedanken einer bösen, durch Opfer zu versöhnenden Gottheit bringt; Erlösung ist Rückkehr zu Gott, und „vollkommen zurückgekehrt zu Gott war Christus, in welchem Gott dem Geiste nach wiedergeboren und welcher der Urheber des neuen Lebens der Menschen in Gott wurde“. — Die Bibel hat den hohen Werth, „daß wir unser Leben mit dem der ersten Christen vergleichen können“; zudem erfüllen uns die Schriften der Bibel wie andere gute Bücher mit ihrem Leben. — Hinsichtlich der Dreieinigkeit Gottes wird ausdrücklich hervorgehoben, „daß wir die Offenbarungen Gottes in den Geschöpfen auf dreifache Weise wahrnehmen und dadurch angeleitet werden, Gott bald den Vater, bald den Sohn, bald den Geist zu nennen. Das gemeinsame Wesen aller Geschöpfe ist das Wesen Gottes. Insofern wir Gott als Wesen in uns und in allen andern Geschöpfen betrachten, so nennen wir ihn Gott den Sohn; insofern er uns durch die Stimme des Gewissens und durch andere Geschöpfe die rechte Erkenntniß wiederum einflößt, so nennen wir ihn Gott den Geist. — Todtenerscheinungen sind das Ergebniß lebhafter Erinnerungen an Verstorbene, besonders an solche, denen wir Unrecht gethan haben“. — Nachdem statt über Christi Auferstehung so über Todtenerscheinungen gelehrt worden, wird gezwiefelt, ob die Erde zu einer bestimmten Zeit geschaffen wurde und gezeigt, daß die Welt kein Ende haben könne, weil Gott in ihr lebt. „Wie das Bild der Sonne in Millionen Tropfen glänzt und wir das Gemeinsame einer Gattung in allen Arten und Individuen wahrnehmen, so schauen wir Gott in allen Dingen.“ — „Gottes Wesen offenbart sich in allen Wesen, alle haben Antheil daran, und deshalb ist auch jedes Einzelwesen unvergänglich, d. h. Gottes Wesen offenbart sich in jedem einzelnen Geschöpfe, wenn gleich auf eigenthümliche Weise, doch ganz und ungetrübt.“

Nach dem gedruckten Aufsatz des geistlichen Seminardirectors: „der Schule Wesen und Gliederung“ zählt die Hoch- oder Berufsschule fünf Facultäten. Die erste ist die allen Gelehrtenständen gemeinsame, etwa der philosophischen unserer Facultäten entsprechend: die zweite die medicinische, die „sich am meisten ihrer Idee gemäß gestaltet hat“. Die theologische Facultät hat das Seelenleben zu ihrem Gegenstande und folgende Disciplinen: a. Lehre vom Wesen und der natürlichen Entwicklung der Seele, b. von

der Pflege und Bildung der Seele, c. von der Entstehung und den Arten der Seelenkrankheiten [hierher gehört also die christliche Frömmigkeit und der christliche Glaube], nebst d. der Heilung derselben, theoretisch und praktisch, e. Lehre vom Einfluß der vier andern Lebenserscheinungen auf das Seelenleben und vom Verhältniß der theologischen zu den übrigen Wissenschaften, endlich f. Lehre von der Bestimmung des Theologen und vom Verhältniß des geistlichen Standes zu den übrigen Ständen. — Die vierte Facultät ist die Cultusfacultät und hat das Leben des Geistes zum Vorwurf. Auch die Seminarien der Volksschullehrer sind ein Bestandtheil der Cultusfacultät.

Diese Bruchstücke aus den Mittheilungen des Verfassers können immerhin genügen, außerdem daß sie den religiösen Standpunct einer vom Staat und Kirche abhängigen und gewiß genügend inspicirten Anstalt darlegen, auch einen Quell des Schulmeisterhochmuths und der Abneigung gegen den geistlichen Stand und gegen den so ideenwidrigen Bestand des Bestehenden aufzuzeigen, die wenigstens für Baden nicht bestritten werden können. Es sollte doch in Baden die katholische Kirche zuerst Buße thun, ehe sie diejenigen verdammt, welche die ihr so plötzlich gekommene Gewissensnoth nicht begreifen können!

Kurheffen, 7. Aug. [Die Stellung der Gymnasien.] Einige der viel verschrieenen „Gewaltsschritte“ der kurheffischen Regierung in neuester Zeit sind nichts weiter als Versuche zur Herstellung altbegründeter, noch nicht aufgehobener, sondern nur erschütterter Rechtszustände. Für jetzt soll nur eine dieser Maßregeln etwas näher beleuchtet werden: die Verordnung in Betreff der kirchlichen Stellung der Gymnasien. Der große Haufe stellt sich bei der Beurtheilung dieser wichtigen Angelegenheit die Gymnasien als neumodige-ungläubige Institute vor, die, errichtet mitten in der unbegrenzten Freiheit der negirenden Wissenschaft, etwa wie die meisten Realschulen, nun mit Gewalt unter die „Tyrannei der Kirche“ gezwängt wurden. Aber so steht die Sache gar nicht. Unsere Gymnasien sind durchweg als kirchliche Anstalten gestiftet worden und bis in die neueste Zeit kirchliche Anstalten geblieben. So stand das Pädagogium zu Marburg, aus dem vor zwanzig Jahren das dortige Gymnasium erwuchs, unter dem Professor primarius der Theologie, Arnoldi, als Pädagogiarthen; so stand das Hersfelder Gymnasium bis auf die Zeit, in der die Gymnasien unmittelbar unter das Ministerium gestellt wurden, unter dem dortigen ersten Stadtgeistlichen als erstem Inspector. Das Gymnasium zu Cassel ist entstanden aus einer Stadtschule, die wie alle Stadtschulen unter der Aufsicht der Geistlichen stand; es ist erst durch Vertrag vom 11. Januar 1840 Staatsanstalt geworden. Die Gymnasien zu Fulda, zu Kinteln und zu Hanau sind aus früheren ganzen oder halben Universitäten entstanden und tragen schon seit ihrer Stiftung kirchlichen Charakter. Die Fuldaer Universität wurde 1734 durch den Fürstabt Adolf von Dalberg gestiftet, und die Stiftungsurkunde des Gymnasiums zu Hanau, der hohen Landeschule der Grafschaft Hanau, ausgestellt 1607 von dem Grafen Philipp Ludwig, wahrt den kirchlichen Charakter der Stiftung ausdrücklich. Diese ursprüngliche kirchliche Stellung der Gymnasien ist nun durch ihre jetzige allerdings selbständigere Stellung durchaus nicht aufgehoben. Es war eben nur eine äußerliche Aenderung, hervorgegangen aus dem Bedürfniß eines schnelleren und gleichmäßigeren Geschäftsganges. Eben so wenig ist bei den mannigfachen früheren Veränderungen, welche mit einzelnen dieser Gymnasien vorgenommen wurden, ihr ursprünglicher kirchlicher Charakter irgendwie angetastet worden. Neue Gymnasien ohne eine solche Grundlage sind überhaupt nicht gestiftet worden, so daß es also unzweifelhaft feststeht: die sechs kurheffischen Gymnasien sind sämmtlich noch kirchliche Anstalten. Daß dieses Verhältniß in der jüngsten Zeit nicht beachtet worden ist, beweist nichts gegen seine

Rechtsbeständigkeit. Die feindselige Gesinnung gegen alles Kirchliche, welche schon mehrmals in Kurhessen regierte, hat doch nicht einmal einen Versuch gemacht, den kirchlichen Charakter dieser Anstalten geradezu aufzuheben und sie etwa ausdrücklich für religionslose Staatsanstalten zu erklären. — Die kurhessischen Gymnasien sind also nicht zu kirchlichen Anstalten gemacht, sondern es ist nur ausgesprochen worden, daß sie kirchliche Anstalten sind. Wurde dieß wieder ausgesprochen, so war die nächste praktische Folge, daß die Gymnasien auch wieder in organische Verbindung mit der Kirche gesetzt wurden. Vollständig wäre dieß geschehen, wenn sie durchaus unter die Aufsicht der kirchlichen Behörden gestellt worden wären. Aber so weit ist die Regierung nicht einmal gegangen; sie ist dabei stehen geblieben, die Gymnasien auf dieselbe Grundlage zu stellen, auf welcher die Kirche ruht: auf die Bekenntnisse. Man kann leicht einsehen, daß eine bloße Erklärung von Seiten der Lehrer, nichts gegen die Bekenntnisse lehren zu wollen, rein unnütz gewesen wäre. — Die wirkliche Verpflichtung war, sollte anders die kirchliche Stellung der Gymnasien nicht eine Redensart bleiben, nothwendig. Eine derartige Verpflichtung aber ist am nothwendigsten bei dem für die Kirche wichtigsten Lehrgegenstande, dem Religionsunterricht. Darum ist für die Lehrer der Religion eine besondere, speciell kirchliche Verpflichtung festgesetzt worden, während jene allgemeinere einfach durch die vorgesetzte Behörde erfolgt. — Keineswegs aber ist durch die neuen Verordnungen etwa gar der Gymnasiallehrerstand als solcher aufgehoben und so die wissenschaftlichen Erfordernisse beschränkt oder außer Acht gelassen worden, wie dieß wohl im Auslande behauptet wird. Die bisherigen Bestimmungen über die Prüfungen, denen sich die Bewerber um ein Lehramt an den Gymnasien zu unterziehen haben, bestehen nach wie vor. Wie wenig die Gerüchte, daß „nur Pfarrer an den kurhessischen Gymnasien angestellt würden“, der Wahrheit entsprechen, beweist die Thatsache, daß das größte Gymnasium des Landes nicht etwa zu viele, sondern so wenige Religionslehrer hat, daß der Director sich dieserhalb an das Ministerium zu wenden nöthig hatte. Von den zahlreichen jungen Lehrern, welche auftrageweise an unseren Gymnasien beschäftigt sind, sind unseres Wissens nur zwei ordiairt und nur einer von diesen ist wirklicher Pfarrer. — Aus diesen Erörterungen wird man wohl ersehen, daß in Kurhessen mit den Gymnasien nichts Anderes vorgegangen ist, als was z. B. auch in Preußen hier und da angebahnt und theilweise ausgeführt wurde.

N. P. Z. (Vgl. Päd. Revue XXXII. S. 221 u. a.)

Bayern, 24. August. [Die bischöfliche Conferenz und der höhere Unterricht.] Es haben, wie man den „*S. N.*“ schreibt, die Blätter manches über die bischöfliche Conferenz in Augsburg und über das, was die Theilnehmer intendiren, berichtet. Aber eines Punctes haben sie nicht gedacht, und doch ist dieser unstreitig der wichtigste und weitestreichendste. Das Hauptbestreben unsers Episcopats ist nämlich darauf gerichtet, das ganze höhere Unterrichtswesen in die Hände der Bischöfe zu bringen. Der Staat soll ihnen nämlich die Befugniß einräumen, eine förmliche Censur über die Lehrer an den katholischen Universitäten auszuüben, und zwar nicht bloß über die Mitglieder der theologischen Facultät, sondern auch über die anderen, wenn ihre Vorträge direct oder indirect die kirchliche Lehre betreffen, und sollen sie in diesem Falle ihre Entfernung zu fordern berechtigt sein. Einstweilen aber und bis die Regierung diese Vorschläge genehmigt, ist man übereingekommen, daß die Bischöfe keinem die „heilige Weihe“ erteilen, welche solche „Irrelehrer“ hören, und daß sie gegen dieselben selbst mit kirchlichen Strafen einschreiten.

III. Uebersichten.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Ueber die Erziehung in Alumnaten. Von Prof. Dr. Heydecker.

(Programm des Fr.-Wilh.-Gymn. in Posen. Schluß.)

(Vergl. Päd. Revue XXXVIII, S. 319.)

Wir glauben in dem Vorstehenden zur Genüge nachgewiesen zu haben, daß in den Alumnaten an sich kein Element vorhanden ist, durch welches sie vom Standpunkte der Pädagogik aus irgend verwerflich erscheinen könnten; im Gegentheil bieten sie für die körperliche, geistige und sittliche Erziehung von Knaben, die der mütterlichen Pflege entwachsen sind, so viele überaus günstige Anknüpfungspunkte, welche, mit Weisheit benutzt, die vortheilhaftesten Resultate versprechen und gewiß auch überall geliefert haben würden, wenn man nicht gerade in diesem Theile der Pädagogik so viele und große Fehler gemacht hätte. Denn gerade hier hat man mit der einen Hand niedgerissen, was von der andern gebaut war; man hat Geseze gegeben und Einrichtungen gemacht, die für Erzieher und Zöglinge in kurzer Zeit keine bindende Kraft mehr hatten, sondern von beiden bald und gern vergessen wurden, weil sie ihnen unbequem waren; man hat endlich aus unzeitiger Rücksicht und Schwäche, wir wollen nicht sagen aus Nachlässigkeit, einen Mißbrauch nach dem andern einreißn lassen, bis die ursprüngliche Idee ganz verwischt war und nur Mängel und Unvollkommenheiten übrig blieben. Unter solchen Umständen freilich kann dann kein menschliches Werk gedeihen, am wenigsten ein an sich so schwieriges wie die Erziehung es ist, und man hatte es sich selbst zuzuschreiben, wenn auf diese Weise Stückwerk ins Leben gerufen wurde, dem jeder Kundige den Untergang vorherzusagen mußte. Man sollte daher als Motto über jedes Alumnat das bekannte Paradoxon setzen: »die größte Strenge ist die größte Milde«, denn wenn dasselbe irgend wo seine Anwendung findet, so ist es in Alumnaten, wo ohne alles Schwanken mit der größten Consequenz und Strenge alle, auch die scheinbar unerheblichsten Geseze und Einrichtungen aufrecht zu erhalten sind, weil sich die Jugend erst vollständig in dieselben hineinleben muß, um sich immer freier innerhalb der festgesetzten Schranken bewegen und mit der Zeit darin wohl fühlen zu können; während es in der That die größte Härte ist und das jugendliche Gemüth erbittern muß, wenn plötzlich, um wenigstens die Auflösung des Ganzen zu verhüten, Vergehungen mit Strenge gerügt werden, nachdem man erst zur Nichtachtung der bestehenden Ordnung durch falsche Rücksicht verleitet hat. Und an dieser Klippe scheitern die meisten Alumnate. Die Vorwürfe und Argumente der Gegner sind daher auch fast allein von der schlechten Beschaffenheit dieser Institute hergenommen, ohne die Grundidee irgend wie zu treffen. Wir wollen es uns dabei nicht verhehlen, daß in der Sache selbst außerordentliche Schwierigkeiten liegen und nicht jeder, auch sonst sehr tüchtige Schulmann für die Alumnatsverhältnisse geeignet ist, in denen sich nicht bloß die Mühen, sondern auch die Schwierigkeiten des Schullebens bedeutend mehren und steigern. Und ist es schon nicht leicht, selbst für unsere Schulen überall passende Lehrkräfte heranzuziehen, so wächst diese Schwierigkeit bei Alumnaten noch bedeutend, weil es für diese im Allgemeinen nicht allzuvielen geeignete Persönlichkeiten gibt. Denn nicht jedem, auch noch so gelehrten Schulmanne ist es gegeben, sich der Jugend

auf die rechte Weise nahe zu stellen, ihr überall ein Herz zu zeigen und doch weise Strenge mit echter Milde zu paaren; ja wenige verstehen die Jugend recht und wissen sich in dem engen Zusammenleben mit jungen Leuten von den aller verschiedensten Charakteren ohne Vorurtheil und Pedanterie und doch ernst und würdig zu bewegen, so daß die Jugend wahrhaft ein Herz zu ihnen fassen kann, weil sie sich verstanden sieht und dann selbst Rügen und Strafen ohne Mißtrauen aufnimmt. Man sollte daher bei der Wahl der Lehrer und Erzieher in Alumnaten sorgfältiger zu Werke gehen und nicht bloß den Grad ihrer Gelehrsamkeit zum Maßstabe wählen, sondern vorzugsweise auch ihr Talent, mit jungen Leuten angemessen zu verkehren, dabei in Anschlag bringen, was zum großen Nachtheil dieser Institute leider selten geschieht. Gleichwohl sind wir weit entfernt, solchen Männern, die sich in dem allerdings schwierigen Alumnatsleben nicht zurecht zu finden wissen, ihre anderweitigen Verdienste schmälern zu wollen; allein wir müssen das *peccatum intra et extra muros* nochmals wiederholen, um nicht die Schuld der Ausführung der Sache selbst aufbürden zu lassen.

Dies vorausgeschickt dürfen wir nun wohl zur Aufstellung unserer Ansichten über wohlgeleitete Alumnate übergehen und werden im Verfolge das zu geben versuchen, was sich uns durch eine mehr als dreißigjährige Erfahrung — die eigene Erziehung in einem Alumnate mit inbegriffen — auf diesem Gebiete als der Sache förderlich herausgestellt hat.

Dabei machen wir zunächst an die Localität der Anstalt nur die Forderung, daß sie gesund sei und die nöthigen Räumlichkeiten in möglichst zweckmäßiger und bequemer Nebeneinanderlage darbiete; im Uebrigen können sehr verschiednen eingerichtete Gebäude dem gleichen Zwecke dienen; nur muß die Anstalt einen freien, hinreichend geräumigen Spielplatz, einen ihr wenigstens zu Gebote stehenden Turnplatz, eine Schwimmhalle und, wenn es möglich ist, einen Garten haben, um jedem Zöglinge ein Beet zur eigenen Bestellung übergeben zu können. Die Baulichkeiten selbst müssen natürlich die nöthigen Classenzimmer, einen Speise-, einen Bet-, einen Turnsaal und eine dem Bedürfniß entsprechende Anzahl gesunder Wohnzimmer für die Alumnen enthalten, die zu je zwei, drei, höchstens vier auf einer Stube zusammen wohnen. Je nach der Zahl der Bewohner haben mehrere solcher Wohnzimmer einen nahe gelegenen gemeinschaftlichen Schlaßaal mit angrenzender Waschkammer. Der Schlaßaal ist den Tag über verschlossen, die Waschkammer dagegen an bestimmten Stunden des Tages geöffnet. Jeder Alumnus hat auf seinem Wohnzimmer einen Schrank*, einen Stuhl und sämmtliche Bewohner desselben einen hinreichend großen gemeinschaftlichen Arbeitstisch mit verschließbaren Schubfächern.

In dem Alumnate selbst sind zugleich die Wohnzimmer einiger unverheiratheter Lehrer gelegen, das Hauptinspectionszimmer und an einem abgelegeneren Theile desselben zwei Krankenstuben, die eine für schwerere Kranke, die andere für solche, die in der Reconvalescenz begriffen sind; endlich ein Badezimmer zu warmen Bädern für den Winter.

Ein großes Gewicht ist in Alumnaten auf die Hausordnung zu legen, d. h. auf die zweckmäßige Einrichtung der gesammten Lebensordnung der Alumnen, wobei vorzüglich auf die sachgemäße Vertheilung der Arbeits- und Freistunden unser Augenmerk zu richten und dahin zu sehen haben, daß die physische, sittliche und intellectu-

* Die Schränke dürften an der Wand angebracht und so eingerichtet sein, die in denselben einige Bücherbretter, drei größere Schubfächer zur Aufnahme der Bücher und eine Abtheilung zum Aufhängen der Kleider enthalten wären.

Erziehung in gehörigem Einklange und keine derselben auf Unkosten der andern ausgeführt werde. Da jedoch die Schul-, Arbeits- und Freistunden oft von Localverhältnissen abhängig sein können, so werden wir zweckmäßiger die Grundsätze besprechen, nach denen überall verfahren werden muß, wenn das Ganze gedeihen soll, als ein Schema aufzustellen, das in jedem besonderen Falle ohne allen Nutzen sein würde.

Wir haben uns daher zunächst über die Wohnungsverhältnisse der Alumninnen zu verständigen, die wir uns in kleinere Wohnzimmer zu je zwei, drei, höchstens vier auf einer Stube vertheilt denken, je nachdem sie ihren Charaktereigenthümlichkeiten nach untereinander passen, oder sich durch freundschaftliche Beziehungen zu einander hingezogen fühlen.

Man hat den Alumninnen die ewige Unruhe und Zerstreuung des Gemüthes ihrer Zöglinge, die durch das gesammte Leben und Treiben in denselben hervorgebracht wird, um Vorwurf gemacht. Und allerdings entbehrt der, welcher stets im Schwarme lebt, nie allein sein kann, ja nicht einmal einen einsamen Ort findet, um in ernstesten Momenten des jugendlichen Lebens sein Gebet verrichten zu können, jener segensreichen Stille und Zurückgezogenheit von dem Treiben und Lärmen des großen Haufens, die zur sittlichen Erstarfung und Wiedergeburt eines Menschen unumgänglich nöthig ist, weil nur die richtige Erkenntniß unserer Unvollkommenheiten und Schwächen und die in Folge dieser Erkenntniß gefaßten guten Vorsätze sammt der Möglichkeit ihrer Ausführung jenes Erstarfens herbeiführen können. Wo aber soll in dem steten Gemüth und Geräusch des Zusammenlebens Vielen dem Einzelnen die Ruhe und Stille des Gemüthes kommen, die allein im Stande ist, seinen Blick von der Außenwelt ab in sein Innerstes zu richten und mit sich und seinem Gewissen zu Rathe zu gehen über das, was ihm Noth thut zu seinem inneren Heil und Frieden, wenn ihm nicht wenigstens die Möglichkeit gegeben ist, sich von diesen ewigen Störungen und Zerstreuungen des Zusammenlebens auch nur auf einige Zeit zurückziehen zu können? Es ist daher nicht unwahr, was die Gegner der Alumnate über diesen Punct gesagt haben, daß durch die ewigen Zerstreuungen des Zusammenlebens in denselben jedes ernste Nachdenken mindestens unterbrochen und ein Leichtsinns genährt wird, bei dem der Charakter nur langsam sich bildet und obenein in steter Gefahr ist zu verflachen. Diesen Uebelstand hat die neuere Pädagogik noch um ein Bedeutendes vermehrt, daß sie durch Einführung der Saalwirthschaft die Zöglinge casernenartig zu Duzenden in Arbeitsäle zusammenschichtete, um dadurch, wie man glaubte, dem sittlichen Verderben der Jugend entgegenzuarbeiten. Wir wollen hiebei die guten Absichten nicht verkennen, auch den geringeren Kostenaufwand, die erleichterte Beaufsichtigung der Zöglinge und die weniger nöthige Reinigung und Instandhaltung der Arbeits- und Schlafäle nicht in Abrede stellen; aber dennoch müssen wir der Vertheilung der Zöglinge zu je zwei oder drei auf einem Zimmer entschieden das Wort reden.

Denn zunächst ist es die herzliche und gemüthliche Annäherung jugendlicher Charaktere, die durch das Zusammenwohnen Weniger erleichtert wird und durch den Austausch gegenseitigen Wohlwollens Härten des Charakters abschleift, die nur Liebe und Freundschaft, wie sie jugendliche Herzen schließen, zu überwinden im Stande ist; während der Umgang im Großen und Ganzen, der immer nur ein mehr oder weniger oberflächlicher sein kann und daher das Gemüth eher zerstreut als sammelt, sich vorzugsweise auf diejenige Charakterbildung beschränkt, die das Leben im Allgemeinen von dem Einzelnen fordert und deshalb weniger die tieferen Seiten des Gemüthes, Hingebung, Liebe und Vertrauen in der jugendlichen Seele anzuregen im Stande ist. Beide werden sich daher bei dem Zusammenwohnen Weniger und dem unvermeidlichen

Zusammentreffen Vieler auf dem Spiel- und Turnplatze, bei Spaziergängen zc. zweckmäßig ergänzen und wenn das Zusammenleben im Großen und Ganzen die Haltung, Festigkeit und sittliche Selbständigkeit, ohne egoistischen Eigensinn, auf der einen freundliches Entgegenkommen und Wohlwollen aber auf der andern Seite nöthig macht und dadurch äußere Achtung und Liebe unter den Genossen sich erwirbt: so wird durch das enge Zusammenleben mit einigen Wenigen hingebende Freundschaft und aufopferndes Vertrauen in dem jugendlichen Gemüthe angeregt und verschafft dadurch dem Charakter diejenigen gemüthlichen Eigenschaften, durch welche er später auch im Leben sich Freunde erwirbt und dauernd festsetzt.

Und gerade diese gemüthliche Seite des Charakters, die für alle Verhältnisse des Lebens wie für unser eigenes Glück und Wohlsein von der größten Bedeutung ist und in den übrigen Schulverhältnissen nur zu wenig gepflegt und genährt wird, hat daher die Erziehung eher zu begünstigen als zu verdrängen, wenn sie das Wohl ihrer Zöglinge dauernd begründen will.

Aber das Zusammenwohnen Weniger auf einem Zimmer befördert zugleich auch ein gründlicheres und weniger zerstreutes Arbeiten, was die Erfahrung aller Alumnate nachweist, in denen die Stubenwirthschaft besteht, indem die solidesten und fleißigsten Alumnen es stets als eine Begünstigung angesehen haben, wenn ihnen vergönnt wurde, nur mit einem Freunde das Wohnzimmer zu theilen und dadurch so ungestört als möglich studiren zu können.

Warum will man also eine Erfahrung, die so unzweideutig das tiefste und innerste Bedürfnis des jugendlichen Geistes und Herzens ausdrückt, ganz unbenutzt lassen und sich lieber Theorien in die Arme werfen, die doch erfahrungsgemäß noch weiter vom Ziele abführen, so daß man sogar ein System in Vorschlag gebracht und, wenn wir nicht irren, im südlichen Deutschlande auch ausgeführt hat, wonach die Alumnate in lauter Familienvereine aufgelöst werden sollen, die nur die Mühen und Lasten der Erziehung vervielfachen, deren voraussichtliche Leistungen aber denen bedeutend nachstehen müssen, die bei gleich tüchtigen Kräften jedes wohlgeordnete Alumnat weit sicherer und leichter zu erzielen im Stande ist. (Vergleiche S. 335.)

Wir können daher für ein gedeihliches Alumnatsleben einzig und allein die Stubenwirthschaft in der Weise empfehlen, daß je zwei, drei, höchstens vier Alumnen ein gemeinschaftliches Wohnzimmer inne haben, vierundzwanzig bis dreißig Alumnen aber einen gemeinschaftlichen Schlaffaal. Die Stubenordnung, d. h. die Ordnung und Reinlichkeit der Wohnzimmer, so wie der den Bewohnern zugehörigen Sachen (Schränke, Kasten, Kleider, Wäsche, Bücher zc.) wird von den im Alumnate wohnenden unterrichteten Lehrern aufrecht erhalten, die Tagesordnung aber abwechselnd von sämtlichen Lehrern beaufsichtigt. Neben dieser, Hauspolizei möchten wir es nennen, bleibt das Institut der Tutoren als ein wesentliches Moment der sittlichen Erziehung in voller Kraft und wir müssen nur vor dem Mißbrauch warnen, daß dem einzelnen Lehrer nicht unverhältnißmäßig viele Tugend aufgebürdet werden, während andere Collegen deren wenige oder keine haben. Zugleich aber erinnern wir nochmals daran, daß es der Geist ist, der die Form belebt und ohne den rechten Geist keine zweckentsprechende Form jemals gefunden werden wird.

Hierauf haben wir auf die Wichtigkeit der physischen Erziehung hinzuweisen, wozu wir nicht nur die nöthige körperliche Pflege und Erholung rechnen, sondern Alles, was zur Gesundheit im weitesten Sinne des Wortes dient.

Dahin gehört vor Allem eine nicht zu kurze, aber noch weniger eine zu lange Nachtruhe. Sieben bis acht Stunden genügen nach dem Zeugnisse sachverständiger

Kerze vollkommen und müssen deshalb mit Strenge inne gehalten werden. Ein pünktliches Zubettegehen und ein rüstiges Aufstehen, ohne sich erst lange zu besinnen, ist dem physischen und sittlichen Gedeihen am förderlichsten. Erlaubt man den jüngeren Zöglingen eine Stunde früher zu Bette zu geben, während die erwachseneren sich noch beschäftigen: so wird, wenn die Letzteren sieben, die Ersteren acht Stunden Nachtruhe genossen haben, Leib und Seele beider dabei gedeihen können. Jeder Zögling aber muß, sobald er geweckt ist, ungesäumt das Bett verlassen und sich schnell hinter einander waschen und ankleiden. Man wird dieß am einfachsten erreichen, wenn man dieselben nicht früher, als eine Viertelstunde vor dem Zeitpunkte weckt, wo sie sich vollständig angekleidet dem Erzieher, etwa beim Morgengebete, vorzustellen haben.

Ferner werden wir als einen wichtigen Theil der physischen Pflege die Speisung der Zöglinge ins Auge zu fassen haben, über die mehrfach Klage erhoben werden ist. — In manchen Anstalten überläßt man, um zunächst das Frühstück zu besprechen, die Beschaffung desselben den Zöglingen selbst und ist dadurch allerdings der Mühe überhoben, für dasselbe die nöthige Sorge zu tragen; man öffnet hierdurch aber einer Menge von Mißbräuchen Thor und Thür, die einen höchst nachtheiligen Einfluß auf das physische und sittliche Gedeihen der Zöglinge gewinnen können. Denn einmal ist man genöthigt, bei dem Taschengelde auf diese Ausgabe Rücksicht zu nehmen, sodann aber den Alumnus Gelegenheit zu geben, sich dasselbe beschaffen zu können. Unverständige, mit der zweckmäßigen Verwendung des Geldes noch wenig vertraute Knaben werden nur zu bald ihr Taschengeld anderweitig verthun und entweder, um das Frühstück zu beschaffen, Schulden machen, oder eine Menge Brod in den Leib stecken, das sie sich vom Mittag- und Abendtische aufgehoben haben und das, bei der vorherrschend sitzenden Lebensweise, die sie doch führen, die Verdauungsorgane schwächt und den Unterleib verdirbt. Andere setzen sich, so lange sie Geld haben, in den Besitz von allerhand Vekereien, bereiten sich Thee oder Kaffee und verbringen damit die schöne Zeit, die sie besser verwenden könnten, oder lassen sich dieselben bereiten und führen wohl gar ein Gläschen Rum * zur Würze dieses Frühstücks; ist dann das Geld verthan, so scheitern sie an derselben Klippe, woran die Ersteren Schiffbruch leiden.

In andern Anstalten reicht man den Zöglingen Suppe und Butterbrod zum ersten Frühstück und verlangt, daß sie damit bis zum Mittagessen ausreichen, oder sich das Butterbrod bis zum zweiten Frühstück aufheben sollen. Aber bei dem gesunden Appetit, den junge Leute in der Regel haben, genügt ein Teller Suppe dem leeren Magen selten, das Butterbrod wird mit verzehrt und für das zweite Frühstück sind dann die lieben Eltern so mitleidig, dem armen, nothleidenden Edknaben allerhand Gewaaren von Hause zuzusenden, oder ihm Geld in die Hände zu stecken, damit er sich dadurch gegen den Hunger schützen könne. Die Folge von solchen Zusendungen ist, daß der junge Mensch ein unverhältnißmäßig starkes zweites Frühstück einnimmt, auf das der Unterricht dann nicht schmeckt und nicht zuträglich ist (*plenus venter non studet libenter*); außerdem aber wird er dadurch verleitet, beim Mittag- und Abendtisch, wenn nicht gerade sein Lieblingsgericht gegeben wird, wenig oder nichts zu genießen und sich nach demselben an Butterbrod u. schadlos zu halten. Ist es unter solchen Umständen nicht erklärlich, warum in den meisten öffent-

* Dem Verfasser sind die traurigsten Beispiele bekannt, wie durch diesen ersten, scheinbar unschuldigen Genuß erbitzender Getränke junge Leute für ihre ganze Lebenszeit ein Opfer der schlechten Einrichtung des Erziehungsinstitutes geworden sind, dem sie ihr Lebensglück zu danken haben sollten.

lichen Anstalten das Essen von den Zöglingen schlecht und zum Theil ungenießbar gefunden wird?

In noch andern Anstalten endlich wird Kaffee zum ersten Frühstück gegeben, der dann häufig wohl ziemlich schlecht ist, und, wenn er nicht schädlich sein soll, wenigstens schwach sein muß, so daß die Zöglinge ihn, wenn auch nur aus Verurtheil, mit Widerwillen genießen.

Wir haben über diesen Gegenstand mit verständigen Ärzten Rücksprache genommen, die für junge Leute, deren Lebensweise eine vorherrschend sitzende ist, den Kaffee durchaus und eben so Suppe und Butterbrod verwerfen; sondern für das angemessenste erste Frühstück zwei Tassen guter, nicht verdünnter roher Milch und zwei Hellinge gut ausgebackener Semmel erachten. Wird dann in einer Unterrichtspause, etwa drei Stunden später, ein zweites Frühstück, in einem Butterbrode bestehend, gereicht: so kann jeder junge Mensch mit einer solchen Nahrung hinreichend zufrieden sein und bis zum Mittagessen, ohne mehr zu genießen, auskommen. Besteht nun das Mittagessen in einer gefunden und schmackhaft zubereiteten, aber auch reichlichen Hausmannskost und erhält jeder Zögling nach dem Schluß des Nachmittagsunterrichtes ein Vesperbrod in ähnlicher Weise, wie das zweite Frühstück, und endlich Abends eine wohlschmeckende Suppe mit belegtem Butterbrode, oder eine andere leichte Speise, besonders im Sommer: so scheint uns der Tisch vollkommen zu genügen und jede Zusendung von Hause, die nur zu einer unregelmäßigen Diät verleitet, dadurch ganz entbehrlich und nur der geistlichen physischen Entwicklung junger Leute nachtheilig zu sein.

Hier aber dürfte eine Bemerkung im Allgemeinen über die Speisung in den meisten Alumnaten nicht am unrechten Orte sein. Gewöhnlich wird dieselbe an einen Dekonomen verpachtet, der die Zöglinge in vorgeschriebener Weise zu beköstigen hat. In den meisten Anstalten ist die Dotation des Tisches so vollständig genügend, daß für den ausgesetzten Preis eine schmackhafte, gesunde und vollkommen ausreichende Hausmannskost geliefert werden kann; es sei denn, daß man die Dekonomie, wie dies in manchen Anstalten geschieht, dem Mindestfordernden überläßt, der dann auf Kosten der Zöglinge zu seinem Gelde zu kommen suchen muß. Ein unerträgliches Einerlei, Speisen ohne Saft und Kraft, am wenigsten für die Dauer befriedigend, sind daher in vielen Alumnaten gewöhnlich, obgleich gewiß nicht alle Klagen, die von den Zöglingen über das Essen geführt werden, auf gleiche Weise gerecht sind, da häufig bei Knaben und jungen Leuten ein Widerwille gegen gewisse Speisen eintritt, der sich dann nur zu leicht Andern mittheilt, so daß es mit der Zeit Ton wird, das Essen schlecht zu finden.

Nach unserer Ueberzeugung ist es am zweckmäßigsten, daß jede Erziehungsanstalt die Speisung der Alumnaten selbst in die Hand nimmt und nicht von einem Pächter auf seine eigene Rechnung verwalten läßt; denn fällt dabei noch so viel ab, daß der Pächter sich und seine Familie davon ernähren kann, so muß die Erziehungsanstalt es um so leichter vermögen, eine gesunde und gut zubereitete Speisung der Zöglinge für dasselbe Geld herzustellen. So manche Lehrer- oder Beamtenwitwe, die der Wirthschaft kundig ist, würde gewiß unter der Aufsicht eines Lehrers und des Directors die Dekonomie mit geringerem Kostenaufwande für die Anstalt verwalten und dabei die Speisen wohlschmeckender und besser zubereitet herstellen, als dies die meisten Pächter vermögen, die doch mindestens etwas für sich erübrigen wollen. Auf diese Weise hat dann die Erziehungsanstalt es vollkommen in ihrer Hand, jeden Mißbrauch abzuschneiden und die Speisung der Zöglinge auf das zweckmäßigste einzurichten.

Zu der physischen Pflege und Erziehung rechnen wir ferner im Sommer das Baden im Freien und im Winter warme Bäder, die man mindestens alle vier Wochen

jedem Zöglinge verschaffen muß *. Da das Baden im Freien bei möglichst lebhafter Bewegung im Wasser am zuträglichsten ist, so machen wir, abgesehen von der an sich schon bildenden und nützlichen Übung des Schwimmens, die Anforderung an jedes Alumnat, daß es neben dem Turn- auch den Schwimmunterricht seinen Zöglingen gewähre **.

Auch sämtliche Leibesübungen, über deren Wichtigkeit wohl Niemand mehr in Zweifel sein kann, der nicht nur die Gesundheit des Körpers als ein über Alles zu schätzendes und förderndes Gut des Menschen achtet, sondern dieselben auch nach ihrem Einflusse auf die sittliche Bildung zu würdigen im Stande ist, gehören recht eigentlich zur physischen Pflege und Erziehung und wir werden im Verfolge Gelegenheit finden, uns noch näher darüber auszusprechen, nachdem wir uns über die sittliche Erziehung, mit der die religiöse in engem Zusammenhange steht, verständigt haben.

Wenn nämlich die Schule vorzugsweise die intellectuelle Bildung ihrer Zöglinge ins Auge zu fassen hat, ohne ihr körperliches und sittliches Gedeihen ganz außer Acht lassen zu dürfen: so wird die häusliche Erziehung, mit steter Rücksicht auf die Schule und deren Forderungen, ganz besonders das leibliche und sittliche Wohl ihrer Pflegebefohlenen zu fördern verpflichtet sein. Schule und Haus müssen sich demnach gegenseitig ergänzen und in vollkommenster Harmonie und Wechselwirkung stehen, wenn die Gesamterziehung ein einigermaßen befriedigendes Resultat liefern soll. Es darf daher in der Schule nicht gelehrt werden, was die häusliche Erziehung verwerfen müßte; es darf im Hause nicht geduldet werden, was die Schule zurückweisen muß. Die Lehren, welche ein junger Mensch in der Schule empfängt, sollen daher seine Einsicht und Erkenntniß befruchten und die häusliche Erziehung die Früchte zur Reife bringen. Demnach hat die Schule auch die sittliche und religiöse Erkenntniß des Schülers anzubauen, während die häusliche Erziehung die weitere Pflege derselben übernimmt. Diese Pflege aber kann theils einen negativen, theils einen positiven Charakter haben. Sie wird daher Alles von dem Zöglinge zu entfernen und abzuhalten suchen müssen, was der Reinheit seiner Seele Gefahr droht und die Elemente beseitigen, die dem Herzen des Zöglings eine falsche, dem sittlichen Gedeihen entgegengesetzte Richtung zu geben vermögen; zugleich aber wird sie auch vielfach Gelegenheit finden, positiv auf die Erkenntniß und die Willenskraft des Zöglings vortheilhaft einzuwirken und letztere durch verständige Mittel beleben und stärken müssen, wenn sie nicht Schwächlinge erziehen will, deren beste Entschließungen durch die Trägheit des Willens in der Geburt ersterben.

Durchdringt demnach die Schule ein ernster sittlicher Geist, der das Große und Heilige in der Wissenschaft wie im Leben den Herzen der Schüler nahe zu bringen und sie dafür zu gewinnen versteht, ist namentlich der Religions- und Geschichtsunterricht für Geist und Herz belebend und fruchtbringend zugleich: so wird die häusliche Erziehung den von der Schule ausgestreuten Samen durch Zucht, Ordnung und Gefügung, so wie durch Beseitigung aller störenden Elemente, zu pflegen und für Herz und Gefinnung ihrer Zöglinge fruchtbar zu machen haben. Denn der Sinn der Jugend

* Warme Bäder lassen sich in jedem größeren Erziehungsinstitute nicht allzuschwer und kostspielig herstellen, obgleich dafür leider nur in wenigen Anstalten gesorgt ist.

** Größere Erziehungsinstitute besitzen in der Regel wohl die Mittel, eine Schwimmanstalt unterhalten zu können, wenn sie nur die Nothwendigkeit lebendig genug erkannt haben. Die Gelegenheit, eine solche anzulegen, findet sich wohl in jeder Gegend; selbst wenn ein Bassin dazu an einem Bache erst gegraben werden müßte, wie dieß der Verfasser in einer nicht sehr wasserreichen Gegend gesehen hat.

ist im Allgemeinen auf das Bessere und Edle gerichtet und darf nur mit treuer Liebe und Sorgfalt gepflegt werden, um ihn zunächst für das Heilige und Große in der Wissenschaft zu gewinnen und dadurch seinem Streben eine höhere Richtung zu geben; ist diese erst gewonnen, so gedeiht auf einem solchen Grunde und Boden jegliche Tugend und die herrlichsten Früchte werden nicht ausbleiben, sobald die häusliche Erziehung diese edleren Reime zu pflegen versteht. — Den Alumnaten stehen dabei nicht weniger wirksame Mittel als der Familie zu Gebote. Vor allen der Geist der Zucht, Ordnung und Gesittung, der hier, wie in der Familie, das Ganze durchdringen und beleben muß, wenn ein edlerer Sinn Wurzel schlagen und das Gute nicht überwuchert werden soll von dem Unkraut, das nur zu leicht aufsteigt, wo die Würde und Unverletzlichkeit der Institutionen für Erzieher und Zöglinge ihre bindende Kraft verloren haben. Denn Alumnate sind Familien im Großen und wo schwache Eltern sich ihre Kinder, wie man zu sagen pflegt, über den Kopf wachsen lassen, da wird ihr ermahnendes Wort in den Wind gesprochen und somit von Erziehung in ihrem Hause keine Rede sein. — Sodann ist das Institut der Tutoren, dessen Wirksamkeit mit der treuesten Hingebung gepflegt werden muß, ohne jemals zu einer leeren Form herabzusinken, ein wesentliches Moment der gesamten Erziehung, also auch der sittlich-religiösen. Denn der unmittelbaren Einwirkung der Tutoren auf ihre Curanden ist ein so weites Feld eröffnet, daß sie auch auf die innerste Gesinnung und das Gemüthsleben derselben einen tieferen Einfluß gewinnen können, wenn sie selbst recht lebendig von einem ernstern sittlichen Geiste erfüllt sind und sich ihrem Berufe mit wahrer Liebe hingeben. Dazu kommt, daß erfahrungsgemäß ein wahrhaft sittlich-religiöser Sinn bei der Jugend am besten gedeiht, wenn ein recht frischer und reger Geist sie beim Spiel wie bei der Arbeit belebt, weshalb Erziehungsinstitute auf die angemessenste Verwendung und die Belebung der Erholungs- oder Freistunden ganz besonders ihr Augenmerk zu richten haben.

Diese sollen den durch Unterricht und Privatstudien angespannten geistigen Kräften die nöthige Erholung gewähren, sei es durch eine zwanglose geistige Beschäftigung und Thätigkeit, oder durch körperliche Bewegung, die ohne Zweifel für die studirende Jugend die zweckmäßigste Vermittelung zwischen Ruhe und Arbeit, zwischen Geist und Körper, ja zwischen Gesundheit und Krankheit zu übernehmen im Stande ist. Die Erholungs- oder Freistunden müssen daher dem Schüler Gelegenheit bieten, sich, wenn auch weniger streng, geistig zu beschäftigen mit Lectüre, Musik, Zeichnen, Schach- und anderen ernstern und erlaubten Spielen, und auf der andern Seite ihm körperliche Bewegung verschaffen durch Spazierengehen, Spielen und Arbeiten im Freien, Turnen, Tanzen, Exerciren u. s. w. Denn sich selbst überlassen, ohne bestimmte Beschäftigung und Aufsicht, treibt ein junger Mensch, der Unthätigkeit und Langenweile preisgegeben, wohl gar mit der Erlaubniß zum freien Ausgehen betraut, wie ein Schiff ohne Compas und Steuer, jeder Laune des Windes ausgesetzt und zuletzt der göttlichen Führung allein überlassen, auf den Wogen des Lebens — im Kleinen wie im Großen — umher und verfällt dadurch später oder früher der Verlockung zu dummen Streichen, wenn nicht gar, wie dieß namentlich in größeren Städten der Fall ist, seiner sittlichen Reinheit Gefahr droht. Daher müssen die Freistunden mit gewissenhafter Sorgfalt geordnet und beaufsichtigt werden; denn auf Kosten der Sittlichkeit darf die Freiheit nie, am wenigsten aber in der Erziehung, Geltung gewinnen.

Fragen wir aber nach den Grundsätzen, welche bei der Regelung der Freistunden ohne Schaden für die sittliche Entwicklung der Jugend, in Anwendung gebracht werden müssen: so wird uns auch hier der Zweck, dem wir nachstreben, die geeignetsten Mittel

zu seiner Erreichung an die Hand geben. Nach den Vorschriften der Pädagogik sollen wir alle Körper- und Seelenkräfte unserer Zöglinge harmonisch ausbilden und zu möglichster Vollkommenheit erheben; wir dürfen also nicht die Körperkräfte auf Kosten der geistigen Vermögen und eben so wenig die geistigen Anlagen zum Nachtheil des Körpers ausbilden; denn nur in einem gesunden Körper kann eine gesunde Seele wohnen. Beiden dienend und beide vermittelnd wird daher die Kraft des Willens in unsern Zöglingen hervorgerufen und zu stärken sein, da sie die geistige wie die leibliche Spannkraft in das nöthige Gleichgewicht setzt, so daß beide sich gegenseitig zu unterstützen im Stande sind. Diese Spannkraft aber kann unmöglich gewonnen werden, wenn sie nicht, wie jede Kraft, durch stete Uebung täglich wächst. Es müssen daher die Erholungsstunden der Jugend so gut wie die Arbeitszeit dem gleichen Zwecke dienen, so daß nicht schlaffe Unthätigkeit eintritt, sobald die Arbeit vollendet ist und, wenn diese beginnt, jene Schläffheit nicht sobald ein Ende erreicht. Rege Beschäftigung in der Arbeit wie im Spiel wird somit der nächste Gesichtspunct sein müssen, den wir bei allen unsern pädagogischen Anordnungen ins Auge zu fassen haben.

Zugleich müssen Arbeit und Erholung auch in einem richtigen Verhältnisse mit einander stehen, weil bei zu vieler Arbeit und zu geringer Erholung die geistigen Kräfte erschlaffen und dadurch eine gewisse Stumpfsheit erzeugt wird, die das empfangene Material zwar noch aufzunehmen, aber keineswegs zu verarbeiten im Stande ist und somit unvernünftig wird, dem gesammten geistigen Organismus die belebenden und befruchtenden Elemente der gewonnenen Einsicht und Erkenntniß zuzuführen. Auf der andern Seite erschlaft die Seele und wird mit der Zeit für geistigen Erwerb und Besitz unfähig, wenn der Erholung zu viel und der Arbeit zu wenig Raum gegeben ist und dadurch ein Zustand der Trägheit genährt wird, dem an und für sich schon die menschliche Schwachheit lieber als der Anstrengung sich zuwendet, und somit auf Kosten der sittlichen Spannkraft die Schläffheit ein unverhältnißmäßiges Uebergewicht gewinnt.

Die Freistunden werden daher von doppelter Natur sein müssen, wir wollen sie eigentliche und halbe Freistunden nennen. Die eigentlichen Freistunden sind Eigenthum des Zöglings und werden von ihm nach seinem Belieben zum Spazierengehen, zum Spielen, zu Beschäftigungen im Freien oder auf der Stube, zu Besuchen seiner Cameraden u. s. w. verwandt. Die halben Freistunden dagegen sind zu ernstern Uebungen bestimmt, theils auf seinem Zimmer, theils unter Aufsicht und Anleitung des Lehrers im Freien.

Es liegt in der Natur der ersteren, daß sie durchaus zwanglos der Wahl des Einzelnen überlassen bleiben müssen, wenn auch die Erziehungsanstalt eine gewisse Beaufsichtigung dabei nie versäumen darf; denn wie der sittliche Mensch sich stets von dem höhern Auge bewacht sieht, so muß sich der Zögling von dem Erzieher beaufsichtigt wissen und mit der Zeit aus diesem Zustande des Zwanges in den der freien sittlichen Entschließung übergehen. Der Zögling gehe daher spazieren, so geschieht dieß in der Regel unter Aufsicht eines Lehrers; er spiele oder beschäftige sich im Freien oder auf seinem Zimmer, mache Besuche bei Cameraden, oder empfangen solche: so darf die Beaufsichtigung des Lehrers wenigstens nicht fehlen, wenn diese auch ohne alle Nöthigkeit ist und, so weit dieß thunlich, den Zögling gewähren läßt; aber vorhanden muß sie sein und der Zögling in jedem Augenblicke darauf gefaßt sein, den Beaufsichtiger ins Zimmer treten, oder seine sonstige Beschäftigung mustern zu sehen. Die daraus erwachsende Unbequemlichkeit für Zöglinge und Erzieher kann da nicht maßgebend sein, wo ein höherer sittlicher Gesichtspunct dem Ganzen zu Grunde liegt

und die ächte pädagogische Weisheit wird auch hier das Rechte zu treffen wissen, wenn sie dem geistig und sittlich Verwildernden freieren Spielraum gestattet, während sie dem Unmündigen einer specielleren Leitung unterwirft und seine Schritte mit gewissenhafter Sorgfalt verfolgt. Denn die wahre Freiheit gedeiht am besten innerhalb der Schranken des Gesetzes, und dieses nicht zu überschreiten, muß bei dem Zöglinge zur Gewissenssache werden. Wie aber anders, als durch die Gewöhnung, kann der Sinn für die Heilighaltung des Gesetzes bei dem Zöglinge ausgebildet werden, da der Grund dazu in so früher Zeit gelegt werden muß, wo von einer sittlichen Selbstbestimmung bei Knaben in der Regel noch nicht die Rede ist? Und diese Gewöhnung wiederum kann nur durch die sorgfältigste Aufsicht hervorgerufen werden, damit jede Uebertretung des Gesetzes auch zur Kunde des Erziehers gelangen und auf diese Weise gerügt werden könne, während ein öfteres Gelingen nur zu neuen Umgehungen desselben reizt und dadurch seine Würde und sein Ansehen bei dem Zöglinge untergräbt.

Somit werden wir darüber einig sein können, daß eine richtige Abwägung der Arbeits- und Erholungszeit und ebenso der eigentlichen und halben Freistunden, bei sorgfältiger Beaufsichtigung beider, durchaus im Interesse der Erziehung liege und haben uns daher nur noch über die Art zu verständigen, wie beiden auf die zweckmäßigste Weise genügt werden könne.

In der Regel nimmt der Unterricht in unseren Schulen täglich sechs Stunden in Anspruch. Zur Vorbereitung auf denselben und zur Repetition muß der Schüler aber mindestens noch vier Stunden verwenden, wenn er seine Schuldigkeit thun will. Rechnen wir nun innerhalb vierundzwanzig Stunden acht Stunden auf die Nachtrube, anderthalb Stunden auf das Morgen- und Abendgebet, so wie auf den Mittag- und Abendtisch: so bleiben ihm noch volle vier und eine halbe Stunde übrig, die allein der Erholung gewidmet werden können. Da diese Erholung, nach unserer Auseinandersetzung, nicht in schlaffer Unthätigkeit bestehen darf, die körperlichen Uebungen zugleich aber auch mit den geistigen Anstrengungen in einem richtigen Verhältnisse stehen müssen: so würden, wenn eine Stunde davon zu weniger anstrengenden geistigen Beschäftigungen, als Lectüre, Musik, Zeichnen, Briefeschreiben u., vielleicht Abends von 9 bis 10 Uhr, verwandt wird, die übrigen drei und eine halbe Stunden einer angemessenen körperlichen Bewegung und derartigen Uebungen zuzutheilen sein. — Wahre Erholung kann aber nur das gewähren, was wir mit Lust treiben, und somit werden wir vorzugsweise solche körperliche Uebungen zu wählen haben, die jungen Leuten wirklich Freude zu machen pflegen, oder unser Bestreben darauf richten müssen, ihnen Lust zu solchen Gegenständen einzufloßen, die für Geist und Körper gleich ersprießlich sind.

Unter den körperlichen Uebungen und Bewegungen stehen uns nun das Turnen, Fechten, Tanzen, Exerciren und im Sommer das Schwimmen zu Gebote; ferner Turn- und Jagdspiele, Bestellung eines Gärtchens, Ballspiel, Kegelschieben und Spazierengehen.

Das Turnen gewährt in der Regel Knaben und jungen Leuten viel Vergnügen; man will aber die Bemerkung gemacht haben, daß die Lust daran in den oberen Classen immer mehr abnehme. Da jedoch das Turnen zu einer der ersprießlichsten Leibesübungen gehört, indem es neben der körperlichen Gewandtheit, die es verschafft, zugleich eines der besten Beförderungsmittel der Willenskraft und Ausdauer, des persönlichen Muthes und der Entschlossenheit ist und in der Regel nur von matten Subjecten mit einer gewissen Ueberhebung und Geringschätzung (*vulpes et uva*) angesehen wird: so können wir sein eifriges Betreiben in Alumnaten nicht angelegentlich

zenug empfehlen und müssen von der pädagogischen Weisheit der Erzieher erwarten, daß sie Mittel finden werden, ihre Jüglinge recht lebendig dafür zu interessieren *.

Auch das Tanzen und noch mehr das Fechten pflegt der Jugend viel Vergnügen zu machen. Das erstere dürfte für die Körperhaltung und als eine angemessene, nicht zu anstrengende Uebung, besonders im Sommer in der Stunde von 1 bis 2 Uhr, wo die Sonnenhitze die Bewegung im Freien erschwert, in einem schattigen Local zu empfehlen sein. Als ein harmloses Vergnügen kann es zugleich an den Sonntagsabenden im Winter, wo nach dem Abendessen häufig eine gewisse Leere in Alumnaten fühlbar wird, denjenigen jungen Leuten zur Unterhaltung gestattet werden, welche die Woche über fleißig gearbeitet haben. Den Fechtunterricht dagegen würden wir, als eine höhere Stufe des Turnens, nur den im Turnen weiter Vorgefahrenen gestatten.

Der Schwimmunterricht im Sommer ist ein eben so gesundes als unterhaltendes und nützlichcs Vergnügen für junge Leute und sollte deshalb mit größerer Aufmerksamkeit von den Pädagogen beachtet und befördert werden. — Wir haben aber außerdem noch militärische Exercirübungen in Vorschlag gebracht. Denn, wenn der Knabe schon am Soldatenspiel seine Freude hat und auch der Mann dafür noch empfänglich ist, wie wir dieß an unseren Schützengilden sehen und an der Bürgerwehr erfahren: warum sollen dann nicht Knaben und Jünglinge daran Gefallen finden, sobald es mehr als eine kindische Spielerei ist? Der Verfasser hat mehrfach Gelegenheit gehabt zu sehen, wie mit ganzer Seele sich die Jugend an kunstgerechten militärischen Uebungen betheiligt und wer möchte es läugnen, daß dieselben nicht nur die äußere Haltung des Körpers, Ordnung, Pünctlichkeit und Präcision, sondern auch die Aufmerksamkeit, schnelle Fassung, Selbstvertrauen u. befördern und bilden? Zugleich bringen diese Uebungen Abwechslung in die jugendlichen Vergnügungen und manche langweilige Stunde wird dadurch zweckmäßiger (z. B. durch kleine Uebungsmärsche) als durch bloßes Spazierengehen ausgefüllt.

Die eigene Bestellung eines Gartenbeetes, wo sich dazu Gelegenheit findet, dürfte als eine harmlose und unterrichtende Beschäftigung für junge Leute empfehlenswerth sein, um so mehr, da das Vergnügen derselben nicht ohne einige Anstrengung und Ausdauer erkaufte wird, nebenher aber die gemüthliche Seite des jugendlichen Charakters fördert und bildet. Zugleich gibt es dem Pädagogen ein Mittel an die Hand, die Beharrlichkeit seiner Jüglinge zu üben, indem viele junge Leute eine solche Beschäftigung mit großem Eifer beginnen, in kurzer Zeit jedoch alle Lust daran verlieren und ihre Beete unbestellt oder vernachlässigt liegen lassen würden, wenn sie nicht der Hohn und Spott ihrer Commilitonen zu neuem Eifer spornte und dadurch die ermattende Kraft einen neuen Antrieb erhielt.

Nehmen wir zu diesen Uebungen noch die mancherlei Turnspiele, Regel- und Ballspiel, Spaziergänge im Freien u. hinzu, so dürfte, während des Sommers wenigstens, für die Unterhaltung der Jugend in müßigen Stunden hinreichend gesorgt werden können, um die Langeweile von ihr fern zu halten, die in Alumnaten eine der gefährlichsten Klippen ist, an denen lebhaftc Temperamente nur zu leicht Schiffbruch eiden. — Im Winter dagegen, wo die langen Abende doch nicht mit lauter ernsten

* Wenn die Erfahrung wirklich begründet sein sollte, daß die Lust am Turnen in den oberen Classen abnimmt, könnte diese Erscheinung dann vielleicht darin ihren Grund haben, daß dem Gegenstande nicht von allen Lehrern die nöthige und wünschenswerthe Aufmerksamkeit geschenkt würde, und sollte es unter diesen Umständen nicht vorthcilsaft und ersprießlich sein, zuweilen Schauturnen zu veranstalten, dem der größere Theil der Lehrer, wie jedem Examen, beizuwohnen pflegte?

Beschäftigungen ausgefüllt werden können, scheint uns noch ein Spiel- oder Gesellschaftsaal wünschenswerth zu sein, in welchem, außer einem Billard, einer Stoßkugelhahn, einem Livoli- und ähnlichen Spielen, auch einige Damen- und Schachbretter, Domino- und andere angemessene Gesellschaftsspiele vorhanden sein könnten, um den Alumnaten Gelegenheit zu geben, in Gesellschaft eines oder mehrerer Lehrer, besonders die Sonntagsabende angenehm und ohne Nachtheil für ihre Sittlichkeit zu verleben. Denn gestattet man jungen Leuten diese Vergnügungen in der Familie, warum will man aus Alumnaten Alles verbannen, was dem ursprünglichen Charakter klösterlicher Beschränktheit widerspricht? Ja, erlaubt man dem Einzelnen solche Unterhaltungen auf seinem Zimmer, warum will man sie in größerer Gemeinschaft unter Aufsicht eines Lehrers verwerfen? Man höre nur verständige Männer, die in Alumnaten erzogen sind, ob sie nicht oft aus Langerweile die unsinnigsten Beschäftigungen vorgenommen haben, um nur dem ewigen Einerlei zu entgehen, das wahrhaft erdrückend auf ihnen gelastet und sie zuletzt zu dummen Streichen verleitet hat. Wir können demnach solchen anständigen Vergnügungen nur das Wort reden und müssen sie für Alumnate angelegentlichst empfehlen, wenn man nicht die Jugend zu thörichten Handlungen hindrängen will. Auch weist die Erfahrung in Alumnaten nach, daß am häufigsten Excesse im Winter und namentlich gegen das Ende des Winters vorkommen, wo offenbar das langweilige Alumnatsleben zum Durchbruch kommt und erst Dinge herbeiführt, die der Pädagoge innig beklagen muß. Wenn nun die pädagogische Weisheit uns rath, alles Ungehörige durch weise getroffene Maßregeln möglichst zu verhüten: so dürfte auch unser Vorschlag zu denjenigen gehören, welche die Pädagogik anrathen, nicht aber verwerfen kann.

Nachdem wir so den nöthigen Apparat zur Ausfüllung der ganzen und halben Freistunden herbeigeschafft zu haben glauben, müssen wir noch die zweckmäßige Verwendung desselben zu zeigen suchen. Wir hatten oben S. 364 drei und eine halbe Stunde zur Erholung und körperlichen Bewegung für die Alumnaten erübrigt und glauben unseren Forderungen zu genügen, wenn wir ihnen eine halbe Stunde nach dem Mittag- und eine ganze Stunde nach dem Abendessen zur freien Disposition stellen, so aber, daß der Tagesinspicient davon unterrichtet sein muß, ob und wo der Zögling diese Zeit außer seinem Zimmer zubringt, damit er denselben zu jeder Zeit finden und sein Treiben controliren kann. Die übrigen zwei Stunden dagegen sind bestimmten körperlichen Uebungen unter specieller Aufsicht und Anweisung eines Lehrers, also dem Turnen, Tanzen, Fechten, Exerciren, Schwimmen u. zugutheilen, wozu wir im Winter eine Stunde Spazierengehen oder Schlittschuhlaufen unter Aufsicht eines Lehrers (etwa in der Stunde von 1 bis 2 Uhr) rechnen. Auf diese Weise dürfte der körperlichen Bewegung und geistigen Erholung hinreichender Raum gegeben sein, um anstrengende Studien ohne Nachtheil für die Gesundheit selbst schwächlicher Constitutionen dauernd ausführen zu können.

Um aber noch unsere Ansichten über die Beaufsichtigung der gesammten Lebensordnung in Alumnaten zu detailliren, so denken wir uns eine angemessene Zahl jüngerer, unverheiratheter Lehrer — etwa unter dem gebräuchlichen Amtstitel »Adjuncten« — und außerdem vielleicht noch zwei Schulanwärter im Alumnat selbst wohnen. Die Adjuncten beaufsichtigen die Studienordnung (S. 358) der ihnen überwiesenen Alumnatenstuben und die beiden Jüngsten unter ihnen übernehmen abwechselnd die Hauptinspection in den Morgenstunden von 5 bis 8 Uhr, als die am wenigsten schwierige; die Tagesinspection von 8 Uhr Morgens bis 10 Uhr Abends dagegen wird von den übrigen Adjuncten und Lehrern, mit Ausnahme des Directors, der das Gan-

u kontrolliren hat, ausgeübt. Außer dem Tagesinspicienten ist noch ein Coinspicient in gewissen Stunden des Tages bei der allgemeinen Inspection thätig, einmal, um dem Tagesinspicienten Zeit zum Essen zu verschaffen, dann aber in allen den ganzen freistunden, wo eine doppelte Inspection auf dem Spielplatze, bei Spaziergängen u. d. im Hause zugleich nöthig wird.

Die Arbeitsstunden endlich werden in dem ganzen Alumnate von dem Tagesinspicienten beaufsichtigt, so daß durch Ruhe und Ordnung in der Anstalt jedem Zöglinge die nöthige Gelegenheit verschafft wird, seine häuslichen Arbeiten mit gehöriger Ruhe und ungestört anfertigen zu können. Wir glauben aber, daß es zugleich im Interesse der Erziehung liege, den jüngeren und unerfahrenern Alumnaten dazu auch unmittelbare und zweckmäßige Anleitung zu geben. Denn wer jemals Knaben bei ihren Arbeiten beaufsichtigt hat, wird es wissen, daß oft nicht sowohl Unvermögen, als ein gewisses Ungeschick ihnen dabei hinderlich wird und die meisten dadurch viele schöne Zeit verschwenden, daß sie erst auf mancherlei Umwegen zweckmäßig zu arbeiten lernen müssen. Darum will man also nicht die gereiften Erfahrungen eines Lehrers den unerfahrenen Schülern zugute kommen lassen? Wir meinen also, daß die Zöglinge der beiden untersten Classen, in zwei verschiedenen Localen, ihre Arbeiten nicht bloß unter der Aufsicht zweier Lehrer, sondern unter deren unmittelbarer Anleitung und Mitwirkung anfertigen und zwar so, daß die Lehrer sich mit ihnen förmlich präpariren, d. h. die Wörter analysiren und aufschlagen, die Sätze construiren und endlich den Sinn einer Stelle von den Einzelnen auffinden lassen. Ferner repetiren und memoriren sie mit ihnen und geben ihnen selbst zu freien Ausarbeitungen die nöthige Anleitung, wie wenn sie diese Uebungen mit einem einzelnen Schüler vorzunehmen hätten. Auf diese Weise werden sämmtliche Schularbeiten unter ihrer Anleitung angefertigt, wie dieß in den Alumnaten Frankreichs und Englands geschieht, obgleich wir im Uebrigen weit entfernt sind, diese Schulen den unserigen zum Muster aufzustellen; wohl aber dürften die Erfahrungen unserer Elementarschulen, die ähnliche Uebungen längst mit dem besten Erfolge betreiben, den gelehrten Schulen anzuempfehlen sein. Wir möchten daher den Vorschlag machen, zwei Schulamtsandidaten für diese Uebungen zu gewinnen und hätten von dieser Einrichtung vielleicht noch den Vortheil, für die Alumnatsverhältnisse geeignete junge Lehrer dadurch kennen zu lernen und dem Alumnate zu erhalten.

Noch einen wichtigen Punct dürfen wir aber nicht mit Stillschweigen übergehen, von dem zum großen Theil das Gedeihen des Ganzen abhängt, weil er zunächst auf das sittliche Selbst- und Ehrgefühl der Zöglinge den bestimmtesten Einfluß ausübt und dadurch ein Haupterziehungsmittel in Alumnaten werden muß, nämlich das Straßsystem. Durch die Menge von gesetzlichen Bestimmungen, welche das gesammte Leben der Zöglinge in Alumnaten regeln sollen, werden eben so viele kleinere und größere Ordnungsstrafen nöthig, deren häufige Wiederkehr nur zu leicht das Empfindliche derselben abkumpft, so daß sie zuletzt wenig oder gar keinen Eindruck mehr machen, sondern alltäglich und gewöhnlich und deßhalb von den Alumnaten kaum mehr beachtet werden. Die natürliche Folge davon würde eine Schärfung der Strafen sein und wenn auch diese Schärfung nichts mehr fruchtete, müßte eine abermalige Steigerung eintreten, so daß ein solches Straßsystem unmöglich die Billigung verständiger Erzieher finden könnte, obgleich auf der andern Seite zugegeben werden muß, daß die gesetzlichen Bestimmungen auf jede Weise und auf das strengste aufrecht zu erhalten sind. Wie aber soll dem vorgebeugt werden? — Der richtigste Grundsatz bei Straßbestimmungen ist allerdings wohl der, daß die Strafe dem Vergehen möglichst entsprechend sein,

also auf ein leichtes Vergehen auch nur eine leichte, dem Vergehen analoge Strafe stehen muß und demnach auf zu langes Schlafen, früheres Aufstehen, auf unerlaubten Besuch fremder Wohnstübchen Stubenarrest u. s. w. gesetzt werde. Je leichter aber die Strafe ist, um so eher verleitet sie den Leichtsinrigen, das Gesetz zu übertreten und die darauf folgende Strafe mit Ergebung in sein Schicksal zu tragen; abgesehen davon, daß es bei den meisten Vergehungen immer noch zweifelhaft bleibt, ob sie auch entdeckt werden. Auf diese Weise stumpft sich die Scheu vor dem Gesetz und das Gefühl gegen Strafen in Alumnaten zugleich ab, wenn darauf nicht mit besonderer Aufmerksamkeit von den Erziehern geachtet wird. Deshalb scheint es in allen solchen Fällen das einfachste Mittel zur Aufrechterhaltung der gesammten Ordnung und Disciplin zu sein, daß man von vornherein die Sache nicht leicht nimmt, sondern, sobald sich ein Vergehen bei dem Einzelnen mehrmals wiederholt, zunächst durch herzliche und eindringliche Ermahnungen ihn zu bessern sucht; wenn das aber nicht fruchtet, mit solchem Ernste eingreife, daß die Strafe einen wirklich empfindlichen Eindruck zu machen geeignet ist. Vermag gleichwohl das ganze moralische Gewicht der Anstalt keinen solchen Eindruck bei dem Einzelnen mehr hervorzubringen, so ist es besser, derartige Subjecte lieber aus dem Alumnate zu entfernen, als durch sie ein ewiges Aergerniß zu geben und durch längere vergebliche Bemühungen um ihre Besserung die Würde des Gesetzes und der Anstalt selbst aufs Spiel zu setzen. Denn auch die Nachsicht muß ihre Grenzen haben, da sie nur zu leicht jungen Leuten als Schwäche erscheint und in ihnen ein falsches Selbstgefühl erzeugt, das ihrer sittlichen Entwicklung in hohem Grade gefährlich ist. Im Gegentheil müssen sie früh lernen, das Gesetz mit Ehrfurcht zu betrachten und an ihren Lehrern und Erziehern sehen, wie heilig seine Würde zu achten sei, indem von diesen eine wiederholte Umgehung desselben mit gebührender Indignation aufgenommen und gerügt wird. Eine solche Behandlung der gesellschaftlichen Institutionen wird in den seltensten Fällen ihren Zweck verfehlen, ihn aber um so sicherer erreichen, je mehr auch in der Art und Weise der Strafen die wahrhaft väterliche Gesinnung der Erzieher hindurchblickt. Wir können daher nicht genug vor allem Poltern und Lärmen und einer gewissen Gereiztheit der Inspectanten bei Strafbestimmungen warnen, die sich nur zu leicht des Einzelnen bemächtigt, wenn er, wie das wohl zuweilen vorkommt, mehrfachen Unordnungen hinter einander begegnet; immer aber wird eine solche Art zu strafen bei dem Zöglinge das Gefühl einer lieblosen Behandlung hervorrufen und daher ihren Zweck gänzlich verfehlen. — Gleichwohl würden wir nicht rathe, um dergleichen Gereiztheiten und daraus hervorgehende Uebereilungen zu vermeiden, wie dieß in manchen Anstalten geschieht, alle Strafbestimmungen, selbst die gesetzlich feststehenden Ordnungsstrafen, der Lehrerconferenz zu überweisen und nur in den dringendsten Fällen das Einschreiten des Directors zu gestatten. Denn dadurch ist auf der einen Seite ein Mißtrauen gegen den einzelnen Inspectanten ausgesprochen, das auf eine fast überzarte Weise die Rechte der Zöglinge wahr und die Erzieher in den Augen derselben keineswegs zu heben geeignet ist, sondern ihnen als bloßen Angebern, nicht aber als Richtern über vorgeschundene Unordnungen eine ihrer gesammten Stellung unwürdige Rolle auferlegt; auf der andern Seite wird das moralische Gewicht der Lehrerconferenz durch alle die kleinlichen Ordnungsstrafen herabgewürdigt, während ihr Ansehen für wichtigere Fälle aufzusparen ist, die in den wenigsten Alumnaten ausbleiben werden. Zu diesen rechnen wir alle Widerseßlichkeiten gegen den einzelnen Erzieher, so wie grobe und bewusste Uebertretungen der allgemeinen Hausordnung, alle Unsitlichkeiten im weitesten Sinne des Wortes und eine das gewöhnliche Maß überschreitende Trägheit. Alle solche Fälle würden wir der Beurtheilung der Lehrer

conferenz überweisen, deren moralisches Gewicht ein nicht zu übersehendes pädagogisches Moment bildet und durch eine liebevolle, aber doch ernste und würdige Behandlung vorliegender Vergehen noch besonders gehoben wird. — Es kommen aber zuweilen Auflehnungen gegen die Autorität des einzelnen Erziehers und die Ordnung des Ganzen vor, deren Beseitigung keinen Aufschub leidet und deren nachtheilige Folgen durch entschiedenes und festes Einschreiten am leichtesten in der Geburt erstickt werden; daher es unfählichen Nachtheil herbeiführen würde, wenn in derartigen Fällen dem Erzieher die Hände gebunden wären. Die Erfahrung in Alumnaten hat hier nach unserer Ueberzeugung einen ganz richtigen Modus herbeigeführt, wonach dem einzelnen Erzieher das Recht zusteht, nach bestem Ermessen die geeignetsten Maßregeln zu ergreifen, sofort aber den Director von dem Vorgesfallenen in Kenntniß zu setzen und es seiner Beurtheilung zu überlassen, ob augenblicklich weitere Schritte nöthig sind, oder ob es bei den ergriffenen Maßregeln sein Bewenden haben könne. — Bei diesem Einschreiten des einzelnen Inspectanten tritt nun häufig ein Fall ein, der ganz besonders geeignet ist, das richtige Verhältniß der Zöglinge zu ihren Erziehern zu stören, nämlich die Weigerung der Alumnaten, den Anordnungen der Erzieher augenblicklich Folge zu leisten, ohne vorher das Gutachten des Directors eingeholt zu haben. Auf den ersten Blick erscheint ein solches Verlangen billig und ein natürliches Recht zu beanspruchen; genauer betrachtet aber schließt es eine arge Widerspenstigkeit in sich, indem der Zögling dadurch offenbar die Autorität seines Erziehers verwirft und sich wie eine gleichberechtigte Partei vor den gemeinschaftlichen Richter gestellt sehen will; während eine richtige Auffassung aller obwaltenden Verhältnisse den Zögling anweisen sollte, den Anordnungen seines Erziehers unbedingt Folge zu leisten, nachher aber seine Auffassung des Sachverhältnisses dem Director zur Beurtheilung und Entscheidung vorzulegen. Eine solche Widerspenstigkeit führt in Alumnaten oft die unangenehmsten Auftritte herbei und muß daher gesetzlich verboten sein. — Obgleich nun die Strafen in Alumnaten eine weit größere Abstufung und Mannigfaltigkeit zulassen, als in unseren Schulen und selbst in der Familie, indem hier namentlich auch Ausschließung von den nicht allzuhäufigen Vergnügungen weit empfindlicher wirkt, als dort: so entbehren die meisten Alumnate doch eine Strafe, die in der Familie bei jüngeren Knaben häufig mit dem allerbesten Erfolge angewandt wird und die wir deßhalb auch in Alumnaten nicht entbehren möchten, die körperliche Züchtigung. Wo dieselbe in Alumnaten angewandt worden ist, pflegte sie auf den Beschluß der Lehrerconferenz von den Unterbeienten der Anstalt, theils in der Lehrerconferenz selbst, theils öffentlich executirt zu werden und hat nach der Auffassung unsers Volkes dadurch etwas Infamirendes, was beim gesammten Publicum nicht mit Unrecht in Mißcredit gebracht hat. Für ehrlose Vergehen, Diebstahl u. und für grobe Widerspenstigkeiten gegen Lehrer und Erzieher erscheint sie vielleicht weniger anstößig; aber sollen sich Alumnate mit so verderbten Subjecten herumschlagen, ohne bei ihnen doch auf wirklich erspriessliche Erfolge rechnen zu dürfen, nachdem ihnen in den Augen ihrer Mitschüler, wie man zu sagen pflegt, die Ehre genommen ist? Würden solche Zöglinge nicht durch Versetzung in einen andern Boden vielleicht besser gedeihen und es ihnen nicht dort leichter werden, in sich zu gehen und ein neues Leben anzufangen? Wir möchten uns für das Letztere entscheiden und selbst in den angeführten Fällen öffentliche Züchtigungen nicht empfehlen. Über viele Fehler von Knaben, als Trägheit, Widerspenstigkeit, Lügenhaftigkeit, hartnäckigkeit u. s. w. sind von der Art, daß eine gesunde Züchtigung zu rechter Zeit angewandt in den seltensten Fällen ihre Wirkung verfehlt und weit eindringlicher wird, als Arrest- und andere Strafen, und deßhalb möchten wir den Vorschlag machen, da

doch die Beseitigung jener Fehler eine würdige Aufgabe für Alumnate wäre, daß in Fällen, wo die Lehrerconferenz eine körperliche Züchtigung für angemessen erachtet, der Tutor, gewissermaßen als Stellvertreter des Vaters, sich der Mühe unterzöge, eine solche Execution unter vier Augen vorzunehmen. Ohne uns hier auf das Beispiel der englischen Alumnate zu beziehen, wo die körperliche Züchtigung, nach dem Urtheil der dortigen Pädagogen, mit entschiedenem Erfolge in weit größerem Umfange angewandt wird, halten wir es für eine heilige Pflicht unserer Alumnate, kein Mittel unversucht zu lassen, um einen Knaben auf den rechten Weg zurückzuführen und deshalb auch körperliche Züchtigungen in der oben angegebenen Weise anzuwenden, sobald die gewöhnlichen Strafen ihre Wirksamkeit bei ihm verloren haben. Eine falsche Auffassung dieses Strafmittels Seitens der Eltern und des gesammten Publicum kann da nicht maßgebend und entscheidend sein, wo durch eine gründliche Prüfung der Sachverständigen das Rechte erkannt ist und demnach zur Geltung gebracht werden muß.

Zum Schluß unserer Auseinandersetzung wollen wir in der Kürze noch die Frage besprechen, ob Alumnate zweckmäßiger in ländlicher Stille und Zurückgezogenheit, oder in größeren Städten anzulegen sind. — Da gerade in neuester Zeit mehrere Alumnate nach dem Lande verlegt worden sind, so scheint man sich in der pädagogischen Welt für die ländliche Stille und Zurückgezogenheit entschieden zu haben, obgleich die Anlegung eines solchen Alumnates auf dem Lande offenbar mit größerem Kostenaufwande verknüpft ist, als wenn dasselbe mit einer schon bestehenden Lehranstalt verbunden wird. Offenbar hat auf diese Ansicht die Absonderung der Zöglinge von allem Schlechten und Gemeinen und die Schwierigkeit ihrer Beaufsichtigung in größeren Städten den entschiedensten Einfluß ausgeübt, da doch offenbar die Entfernung von dem größeren Verkehr vielfache Unbequemlichkeiten herbeiführt und selbst die Abgeschiedenheit der Lehrer und Erzieher von fast allem gebildeten Umgange einen gewiß nicht wohlthätigen Einfluß auf dieselben ausüben muß und dadurch eine rückwirkende Kraft auf die Zöglinge selbst erhält, während die neuere Zeit mehr als früher auch von der Schule schon eine gewisse Bildung ihrer Zöglinge für das Leben zu fordern scheint (*non scholæ sed vitæ discendum*). Zudem lehrt die Erfahrung, daß auch solche ländlich stillen Wohnsitze der Wissenschaft nicht lange isolirt von den Versuchungen zum Schlechten und Gemeinen bleiben und daher die Sorglosigkeit der Erzieher sehr bald arge Täuschungen erfahren würde. Auf der andern Seite ziehen größere Städte eine Menge Schüler vom Lande und aus kleineren Städten nach sich, die hier den nöthigen Schulunterricht suchen und doch angemessen untergebracht werden müssen, um nicht sittlich zu verkommen, während sie wissenschaftlich fortschreiten. In größeren Städten aber ist das Leben in der Regel theuer und eine angemessene Unterbringung der Kinder daher für die meisten Eltern zu kostspielig, so daß sie gezwungen sind, den Knaben ohne alle Aufsicht und eigentliche Erziehung, so gut und billig es sich beschaffen läßt, irgendwo in Kost und Wohnung zu verdingen und seine weitere Erziehung der göttlichen Leitung anheim zu stellen. Kann, möchten wir fragen, es dem Staate gleichgültig sein, wenn auf diese Weise einige tausend Knaben und Jünglinge in der Irre umherlaufen, ohne daß für ihre sittliche Bildung mehr geschieht, als die Schule in den wenigen Stunden des Unterrichtes für sie zu thun im Stande ist? Wir glauben dieß verneinen zu müssen, besonders da in neuerer Zeit auf die Erziehung unserer Jugend eine größere Aufmerksamkeit verwandt werden muß, als je früher nöthig gewesen ist und gegenwärtig die Verlockung zum Bösen nach allen Richtungen hin weit häufiger vorkommt und tie und da wohl gar systematisch betrieben wird. Dem Staate, glauben wir, würde es nicht allzuschwer fallen, mit mehreren höheren Schulen

in größeren Städten Alumnate zu verbinden, um dadurch dem beregten Uebelstande abzuhelpfen und gegen Erhaltung der Kosten eine angemessene Erziehung auswärtiger Schüler herzustellen, so daß die gesammte Bildung des kommenden Geschlechtes mehr als jezt in seine Hand gegeben wäre und seiner Weisheit anheimfiele, Institute der Art zum wahren Gedeihen des Ganzen ins Leben zu rufen.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Dr. G. Thaulow, Prof. an der Univ. Kiel, Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht. Als Elemente für wissenschaftliche Pädagogik u. Aus Hegel's sammtl. Schriften gesammelt und systematisch geordnet. 2. Theil. Zur Geschichte der Erziehung. 1. Abth. Kiel, akad. Buchh. LII u. 320 S. 1 Rthlr. 18 Sgr.

G. Kellner, pädagogische Mittheilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens. Mit besonderer Rücksicht auf Bildung und Fortbildung der Volksschullehrer u. Fortsetzung. Essen, Bader. 104 S.

Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts in den Kleinkinderschulen zu Frankfurt a. M. Zugleich eine Anleitung für Eltern, ihre Kinder für die Schule vorzubereiten. Frankfurt a. M., Sauerländer. 20 S.

Dr. Hauschild, Director, das moderne Gesammtgymnasium zu Leipzig hat nicht nur eine psychologisch-pädagogische Seite für den Lehrer und Erzieher, sondern auch eine politisch-soziale Bedeutung für den Staatsmann. Deutsch, Englisch u. Französisch. Leipzig, Dürr. 14 S.

M. Claudius, Erzählungen für die Jugend. Berlin, Rauch. 292 S. 1 Rthlr. 10 Sgr.

C. I. A. Weiße, Wörterbuch zu Arrian's Anabasis, mit besonderer Rücksicht auf Eigennamen und Sacherklärung. Hannover, Hahn. 246 S. 25 Sgr.

Dr. Born, methodisches Lehrbuch der lateinischen Sprache für die untern Classen der Gymnasien und Realschulen. Berlin, Amelang. 316 S. 20 Sgr.

Bonnell, Gymnasialdirector in Berlin, Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem lateinischen in das Deutsche für die ersten Anfänger u. 5. Aufl. Berlin, Endlin. 87 S. 12 Sgr.

Dr. A. Ketz, Aufgaben zur Einübung der lateinischen Syntax. Graudenz, Köthe. 138 S.

J. Riedel, Vorschule zur franz. Grammatik oder erster Unterricht im Französischen. Heidelberg, Groos. 166 S.

W. Stieffels, la meilleure école de conversation française ou un dialogue par semaine avec une comédie de Picard etc. Nouvelle édit. Leipzig, Schultze. 96 S. 18 Sgr.

Guide de la conversation française, anglaise et allemande, à l'usage des voyageurs et des étudiants. 4. verb. Aufl. Leipzig, Reclam. 295 S.

Dr. Otto, petit livre de conversation allemand-français, à l'usage de la jeunesse. Adopté par le conseil de l'instr. publ. 10e édit. rev. et augm. Strassbourg, Berger-Levrault. 195 S. 7½ Sgr.

F. Otto, Rector in Mühlhausen, Lehrbuch für den Muttersprachunterricht in der Mittelklasse einer Bürgerschule. Erfurt, Körner. 146 S. 15 Sgr.

Derselbe, Grundlagen für den Muttersprachunterricht in der Mittelklasse einer Bürgerschule. Erfurt, Körner. 62 S. 8 Sgr.

H. Plate, Director, a complete course of instruction in the english language. II. Concluding Part. Hannover, Eulermann. 206 S. 20 Sgr.

F. Mannel, Lehrer an der Realschule in Halle, praktische englische Sprachlehre für Schulen und zum Selbstunterricht. Mit vielen Uebungsstücken u. nebst Aussprache und Wortverzeichnis. 1. Theil: Formenlehre. Leipzig, Neuberger. 148 S. 15 Sgr.

C. II. [Haupt-Sauppe'sche Sammlung], Sophocles, erklärt von Schneidewin. Band: Trachinierinnen. Leipzig, Weidmann. 147 S. 10 Sgr.

M. Tullii Ciceronis Tusc. disput. libri V, erklärt von Dr. Koch, Collab. am Thomasegymnasium. 1. Heft, Buch 1 u. 2. Hannover, Hahn. 147 S. 12½ Sgr.

C. Plinius Secundus Naturgeschichte, übersetzt und mit erläuternden Registern versehen von Dr. Strack, weiland Professor in Bremen, überarbeitet und herausgegeben von Dr. M. Strack, Oberl. am F.-B.-Gymn. in Berlin. Bremen, Geyse. 1. Theil, X u. 534 S. 2. Theil, XIV u. 464 S.

Bibliothek der griech. und röm. Classiker, enthaltend das Schönste aus denselben in deutscher Uebersetzung. Berlin u. Magdeburg, Verlag der Expedition der Classiker. *Fr. Creuzeri opuscula selecta.* Lipsiæ, Hahn. 242 S.

Lateinisches Lesebuch für Anfänger, enth. zusammenhängende Erzählungen aus Herodot. 2. Aufl. Hildburghausen, Kesselring. 131 S.

Dr. Frißsche, Lehrer am Nic. Gymn. in Leipzig, deutsch-lateinisches Übungsbuch. 1. Theil: Erstes Regel- und Übungsbuch 76 S. 2. Theil: Geschichte Roms bis auf Octavian's Alleinherrschaft. Zum Uebersetzen ins Lateinische für Anfänger, nebst vollständ. Wörterbuch. 2. verb. Aufl. Leipzig, Frißsche. 163 S. 20 Sgr.

C. III. Dr. Werschkmann, Oberl. an der Realschule in Graustadt, Leitfaden zum Unterricht in der preussischen Geschichte für die mittleren Gymnasial- u. Realclassen. Berlin, Raub. 80 S.

Dr. Frißsche, Gymnasiall. in Leipzig, tabellarische Uebersicht der allgemeinen Geschichte zum Auswendiglernen für höhere Lehranstalten. 3. verb. Aufl. Leipzig, Frißsche. 46 S. 3 $\frac{3}{4}$ Sgr.

Dr. Stäcke, Erzählungen aus der mittleren und neueren Geschichte, in biograph. Form. 2. Theil: Neue Geschichte. Oldenburg, Stalling. 360 S.

C. V. L. Ravier, Lehrbuch der Differential- u. Integralrechnung. Deutsch herausgegeben von Dr. Th. Wittstein. 1. Band, 2. verm. Aufl. Hannover, Hahn. 403 S. 1 Thlr. 20 Sgr.

Faß, Oberl. in Altona, elementarische Einleitung in die allgemeine Arithmetik. Zugleich ein Wegweiser durch dessen Buchstabenrechnung u. Algebra. 1. Theil. Altona, Schlüter. 210 S.

Der selbe, Buchstabenrechnung u. Algebra, nebst einer Sammlung algebraischer geometrischer u. trigonometrischer Aufgaben, nebst den erforderlichen Sinustabellen u. Logarithmen. 2. verb. Aufl. Altona, Schlüter. XIX u. 234 S.

C. VII. J. v. Buttlar, das Wesentlichste der Sternkunde nach den neuesten Entdeckungen leichtfaßlich zum Selbstunterricht für Gebildete beiderlei Geschlechts. Mit 2 Sternkarten. Königsberg, Bornträger. 194 S. 1 fl. 42 fr.

G. Leyboldt, f. v. Ing. Reut., die Himmelskunde, mit besonderer Berücksichtigung des im gemeinen Leben Anwendbaren, oder gemeinfaßliche Darstellung des Weltsystems, der Kunst sich zu orientiren, die Zeit zu finden etc. Mit 3 Karten. Nürnberg, Kogel. 122 S. 20 Sgr.

J. A. Eichelsberg, Prof. in Zürich, method. Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten. 1. Theil: Zoologie. 3. umgearb. Aufl. Mit 203 eingedr. Holzschn. Zürich, Meyer u. Zeller. 314 S.

A. Bernstein, aus dem Reiche der Naturwissenschaften. Für Jedermann aus dem Volke. 2 Bde: vom Erbleben. Vom Instinct der Thiere. Berlin, Dunder. 182 S. 10 Sgr.

D. Bötker, Prof., Schulatlas in 24 Karten, mit besonderer Berücksichtigung der physikal. Geogr. Neue umgearb. Aufl. Tübingen, Weyhardt. 2 $\frac{1}{2}$ Thlr.

C. VIII. A. Berger, englische Vorlegeblätter für den zweiten Unterricht im Schönschreiben. Nördlingen, Beck. 16 S.

J. Pokorny, Vorschriften für Volkss-, Haupt- und Unterrealschulen. 1. Heft: Current. Brünn, Winkler.

C. IX. Die augsburgische Confession. Leipzig, Frißsche. Verlag der Lutherstiftung. 61 u. 6 S. 2 Sgr.

D. II. J. Franke, Lehrer in Weimar, vaterländisches Lesebuch. 1. Thl. 1. Abth. 3. verb. Aufl. 84 S. 2 $\frac{1}{2}$ Sgr. 2. Abth. 188 S. 4 $\frac{1}{2}$ Sgr. 2. Thl. 3. verb. Aufl. 364 S. 10 Sgr. Weimar, Vöhlau.

Lectures pour les enfants. 1e partie, 5e édit. Strassbourg, Berger-Levrault. 180 S. 6 Sgr.

Lesebuch für Kinder. 1. Theil. Nach dem Französischen. Ibid. 132 S. 6 Sgr.

D. IV. Bräunlich, Lehrer in Weimar, das Wissenswertheste aus der Naturkunde. Geographie und Geschichte. Leitfaden für Volksschulen. 2. verm. Aufl. 96 S. 2 $\frac{1}{2}$ Sgr.

Septing und Rath, Hauptlehrer in Viberach, der Realunterricht für die vier ersten Schuljahre. Constanz, Mack. 129 S. 40 fr.

E. Matilde Raven, Schwanwitt, ein Sommermärchen. 2. Aufl. Düsseldorf, Raulen. 80 S.

I. Pädagogische Zeitung.

B. Pädagogische Vereine und Versammlungen zur Besprechung des Schulwesens.

Die Altenburger Philologenversammlung *.

»Munera vestra cano.«

Die Versammlung deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten zu Altenburg, welche in den letzten Tagen des Septembers 1854 wirklich stattfand, war schon für das Jahr 1853 beabsichtigt, mußte aber wegen des Ablebens des trefflichen Herzogs Georg vertagt werden. Den Vorsitz führten Director Dr. Eckstein aus Halle (Vizepräsident), Schulrath und Gymnasialdirector Dr. Föß (Präsident) aus Altenburg, und virkl. geh. Rath und Minister a. D. Dr. v. d. Gabelenz, ebendaher, Vorstand der Orientalisten. Zu Secretären der allgemeinen Versammlung wurden Prof. Cäsar aus Marburg, Weißenborn aus Erfurt, Lefsch und Sehrwald aus Altenburg gewählt. Die Zahl der eingezeichneten Mitglieder der Versammlung war 290 (bei der letzten Versammlung in Göttingen viel weniger). Altenburg bot wenig litterarische Subsidien; während der Vereinigung dieses Landes mit Getha (bis 1826) war für diese Dinge fast nichts geschehen, und seitdem konnten, beim besten Willen, nur mäßige Mittel darauf gewendet werden. Es befindet sich hier als Eigenthum eines Vereins eine zwar sehr lückenhafte, aber immerhin interessante Sammlung naturgeschichtlicher Gegenstände; die herzogliche Bibliothek, neuerlich wesentlich vermehrt durch die großmüthige (zur Zeit nur noch schichtweise aufgestapelte, nicht eingereichte) Schenkung des mit großer Liebe dem herzoglichen Hause und dem Lande seiner Geburt anhängenden Staatsmini-

* Die hie und da zu diesem Bericht der A. A. Z. nöthigen Glossen glauben wir unsern Lesern selber überlassen zu sollen. Daß der Verfasser kein Pädagog, auch kein Schulmann ist, ist wohl unverkennbar. Alle Excurse auf unser eigentliches Gebiet sind nißgültig — wie das manchen Herren an der Universität, unter denen wir unzweifelhaft den Verfasser zu suchen haben, schon früher gegangen ist. Trotzdem haben wir gerade diesen Bericht über die Altenburger Versammlung gewählt. Einen Originalbericht konnten wir nicht bieten, über die gelehrten Vorträge war er uns der ausführlichste, in diesem Jahre wollten wir gerne der Versammlung noch erwähnen, und es wird ja auch seinen Nutzen haben, zu zeigen, an welchen Stellen noch diese Vorträge und längst für überwunden gehaltene Ansichten zu bekämpfen sind. Auf die Verhandlungen der pädagogischen Section kommen wir noch zurück.

Einen Bericht über die Versammlung in Eisenach bringen wir im ersten Heft des nächsten Jahres. Der Herr Verfasser konnte ihn nicht früher vollenden. L.

stern v. Lindenau, erwartet eine neue anständige und geräumige Localität, um der Benutzung zugänglicher zu werden; das Kunstmuseum v. Lindenau's, noch in dessen „Fohlfhof“ (einem Rittergut in und an der Stadt) über die Maßen zusammengedrängt und dadurch in seinem Zweck: „Erweiterung des Alters und Belehrung der Jugend“, verkümmert, ja nach der Bemerkung einiger Anwesenden der Feuchtigkeit ausgesetzt, bot gleichwohl den zahlreich und glänzend vertretenen Archäologen und Kunstfreunden Stoff zu vielseitiger Unterhaltung und ward von ihnen eifrigst besucht, jedoch nicht ohne daß der Wunsch, ja die Erwartung lebhaft ausgesprochen ward, recht bald die gedachten Sammlungen, wie dem Vernehmen nach theilweise schon vor 1848 beabsichtigt gewesen, in einem Mittelpunct, in einem neuen „Museum“, welches dem schmucken „Josephinum“ entspreche (dem Gymnasial- und Seminargebäude) vereinigt, zweckgemäß und geräumig aufgestellt zu sehen. Auch die auf dem Residenzschloß vorhandene Sammlung von Rüstungen und allerlei geschichtlichen, ethnographischen, Kunst- und andern Merkwürdigkeiten ward betrachtet; und daß auch, wer einmal in Altenburg ist und einige Freistunden hat, eine altenburgische Bauernwirtschaft nicht unbefucht lasse, versteht sich von selbst. So war denn die Versammlung meist auf sich selbst, auf den günstigen Himmel und den Verkehr mit den Bewohnern verwiesen. Die Versammlung war nicht bloß zahlreich, sondern zugleich glänzend besucht, denn von den Aemtern wurden nur Böckh und Tpiersch vermißt; jener durch eigenes Unwohlsein, dieser durch die Gesundheitsumstände seines Wohnorts abgehalten. Wiederholt wurde, und auch von competenten Seite, der hiesigen Versammlung ein bevorzugter Werth nicht bloß in ihrer eigenen unmittelbaren Leistung und Geltung, sondern auch in der durch ihr allseitiges Gelingen gewährleisteten frohen Aussicht auf Wiederbelebung der einigermaßen gesunkenen Hoffnung für die Zukunft des Vereins beigelegt. Der Hauptnutzen desselben besteht zum allerwenigsten in seinem officiellen Theil, in den Vorträgen, Discussionen, in dem gedruckten Bericht, obgleich letzterer den Vorzug hat, nicht nur das Gehörte zu fixiren, sondern auch das Nichtgehörte, die nur angemeldeten, nicht gehaltenen Vorträge zu geben.

Die Eröffnungsrede der allgemeinen Sitzung, gehalten von Präsident Fock, war gründlich und klar gedacht und dargestellt, mit Wärme und vernehmlich vorgetragen: sie besprach die neuerlichen, den classischen Studien drohenden Gefahren, konnte aber nach allseitiger Erwägung der Sachlage und daraus hervorgehenden Vermuthungen für die Zukunft nur mit trostreichen und beruhigenden Fernblicken schließen. In der That ist die Sturmperiode, wo der Nichtbesitz den Besitz, die Conjectur das Wissen zu verdrängen suchte, hinter uns. Die zumeist von den Schwach- und Halbwissern zu Gunsten gleichgesinnter Jugend und deren Eltern eingerissene Bevorzugung der „Realschulen“ und deren Umwandlung zu halbgelehrten Schulen ist bereits meistens ihrer Auswüchse entkleidet und auf ihren wahren Zweck, ihr wahres Maß zurückgeführt, die classischen Studien aber in ihre Rechte als allgemein bestes formales Bildungsmittel und als Vorschule höherer Wissenschaftlichkeit wieder eingesetzt worden. Es ist in dieser Beziehung nicht unbedeutend, daß die heutige Versammlung der Realschulmänner die Zahl hiezig nicht überstieg. Freilich sind namentlich die Ziele der gelehrten Gymnasien anders zu stecken als vor dreißig und vierzig Jahren. Einerseits darf man nicht das Heil in dem Exercitium der Grammatik suchen, oder zwei oder gar drei classische Sprachen als gleichzeitige Lehrstoffe anbauen wollen: hebräische Scripta sind ein Aergerniß, griechische ein Luxus, aber kein unschuldiger! Andererseits muß man die Gymnasien vor flacher Vielwisserei bewahren.

In der zweiten allgemeinen Sitzung sprach Herrath Hermann aus Göttingen in

über die argivischen Könige. Er klärte das historische Chaos mit einer bewundernswürthen Gelehrsamkeit und Scharfsinnigkeit auf, indem er (wie ein launiger Trinkspruch meinte): „die Zahl dieser Könige vermehrte und alle in Ordnung brachte.“ Die bekannte liebens- und achtungswerthe Humanität und (ächte) Bescheidenheit des Redners anerkannte bereitwillig Professor Weissenborns aus Erfurt (Secretär der Versammlung) frühere Forschungen, und dürfte dieser Gegenstand nun zum Abschluß gebracht sein. Dann las Prof. Gerlach aus Basel über Prof. Mommsens in Zürich römische Geschichte. Die Metaphysik der Geschichte, den Esprit, die Modernisirung des Alterthums, die neue Sprachweise, die Stich-, Kraft- und Schlagworte, wie er sie bei Mommsen fand, hatten seinen ältern Collegen irritirt, und er griff die ganze Forschungs-, Auffassungs- und Darstellungsweise des jüngern Mannes, namentlich Urgeschichtliches und Sagenhaftes, mit dem Schwergeschütz seiner altbegründeten Studien und Anschauungen an. Es war ihm z. B. ein Gräuel, Rom als Handelsstadt mit „maritimem Verkehr“ präconisirt zu sehen. Die Wahrheit zu sagen, schien es mir nicht, als gälten Gerlachs Angriffe dem persönlichen Charakter Mommsens, sondern dessen Weise der Geschichtsbehandlung. Gerlach kündigte in Mommsen der ganzen von Mommsen nur repräsentirten Methode den Krieg an. Zum Glück brach dieser nicht in allzu heftige Flammen aus. Der Vorsitzende, Edstein, baute vor, und Hofrath Preller aus Weimar albirte mehr in Mommsen den Menschen, den Abwesenden; einige Beanstandungen Gerlachs unternahm er selbst nicht zu widerlegen, und als Gerlach die beruhigendsten Versicherungen über die nicht persönliche Richtung seiner Kritik gab, konnte Edstein die Debatte noch vor weitem Kampfentwicklungen schließen.

Die dritte Sitzung erfreuten der regierende Herzog, dessen Oheim Herzog Joseph und dessen Bruder Prinz Moriz mit ihrer Gegenwart. Prof. Vischer aus Basel führte uns auf den Parnass und in dessen Umgebungen, die er vor kurzem durchwandert hatte. Wir sahen in einer nahezu militärisch-topographischen Auffassungsgenauigkeit das ganze Tableau in seinen einzelnen Verzweigungen wie in seinem Hauptzusammenhang vor uns entrollen, und liebliche Staffagen aus der Gegenwart erhöhten den Reiz des gern ernommenen Vortrags. Vischer wußte Republik und Königthum genug zu unterscheiden, wozu jedes gehörte.

Die Versammlung begab sich nun in die Aula des städtischen Josephinums, wo in Anwesenheit der obgenannten hohen Herrschaften und der (selbst hochgebildeten) gierenden Frau Herzogin und vieler Damen aus der Stadt Professor Gravenhorst als Hildesheim seine neue Uebersetzung des Agamemnon vorlas. Es war keine Copie, ne Nachbildung, in sehr leichter gereimter edler Sprache, nicht zu sehr modernisirt, im Umfang das Vorbild nicht überwuchernd. Ein durchaus vernünftiger, würdiger und erwogener, doch natürlicher Vortrag unterstützte den Vorleser, so daß Prof. Gravenhorst sich geneigt erwies, im Casino eine andere Tragödie und, da er den Agamemnon (abermals aus Mangel an Zeit) nicht hatte ganz lesen können, bei Hof den vollständigen Agamemnon zu lesen. Der Vortrag des Prof. Petersen aus Hamburg (vierte Sitzung) über das Verhältniß der ältern attischen Vasenbilder zum troischen Sagenis und Homer bot eine Fülle geistreicher Entdeckungen, Auffassungen und Combinationen, denen zu folgen und die Ergebnisse ziehen zu sehen eine wahre Lust war. Doch riefen sie Manchem wohl zu gewagt; diesen Zweiflern lieb in freundlichster Weise Dr. Kramer aus Halle, Bearbeiter des Strabo, das Wort. Da auch Petersen noch nicht ein fertiges Ganzes vorzulegen beabsichtigt hatte, vielmehr die Arbeit erst demächst gedruckt erscheinen wird, so verwies der Vorsitzende die weitere Entwicklung und den Spruch der Sache nach Hamburg, dem einstimmig gewählten nächsten Versamm-

lungsort, und auf Senator und Protoscholarch Hudtwalder's (eines Schülers von Jacobi, Döring und Kaltwasser) Präsidium. Studiendirector Döderlein legte (im Programm 2, in der Wirklichkeit wegen Zeitbankerotts nur) eine „Anfrage“ wegen Horatius de A. P. 366 bis 407 vor. Er wünschte die Zustimmung der Versammlung zu einer von ihm versuchten Erläuterung über den Zusammenhang der eingeflochtenen Geschichte der epischen Poesie zur ganzen Ideenordnung des Dichters; seine launige Darstellungweise gewann ihm auch diesmal die Heiterkeit der Versammlung, welcher er sich keineswegs in der ihm nach seiner Mittheilung von einem Gelehrten gewordenen Prädication eines „Querkopfs“ darstellte. Hermann aus Göttingen, Schneidewin ebendaber, der streitbare Gerlach aus Basel, Director Raspe aus Güstrow, Dr. Herz aus Berlin, Edstein aus Halle traten auf die Mensur als wirkliche oder vermeintliche Secundanten, als Opponenten, Berichtigter, Bestätiger. Referent kann alle diese Herren nur danken und wagt über keinen ein Urtheil. Bisher hatte er jedoch immer geglaubt, gerade Horaz sei kein Muster für logische Schablonen, sondern vergehe sich oft in liebenswürdigen Nonchalanzen, und ebenso ist er je länger je mehr abgekommen von der Treibjagd namentlich älterer Ausleger nach Auffpürung unergründlicher Tiefinnigkeiten im Dichter. Er hatte sich zu Jacobs Anschauung gewendet, und Richelieu's Wort: „gebt mir eine Zeile, und ich mache Euren zum Verbrecher“ am allerwenigsten auf den Poeta Venusinus passend gefunden. Daher mögen die Herren ihm vergeben, wenn ihm einige ihrer Auseinandersetzungen zu gelehrt schienen, was aber seiner Theilnahme keinen Eintrag thut.

Professor Forchhammer aus Kiel mußte für die Excursus büßen; die Sanduhr war zu Ende. Schade daß wir seine Beschreibung der Lage von Theben nur fragmentarisch vernehmen und der ohne Zweifel reichen Ergebnisse entbehren mußten, zu denen er uns geführt hätte. Wie gern wären wir dem Wegweiser von Troja auch um und in die sieben Thore gefolgt und hätten deren Erlebnisse uns erläutert vorführen lassen! Dem Abdruck im Bericht der Versammlung möge nur ja die Karte nicht fehlen: was denkt nicht an Forchhammers Karte und Kärtchen der Ebene von Troja und an die hinter Voss' Ilias! Wir machen dieß der Verlags-handlung Pierer zur Pflicht. Die Abschiedsstunde nahte nun; Donnerstags 12 Uhr kam der vielentförende Dampfzug. Doch bevor wir scheiden, schauen wir uns um nach der Aula, wo die Pädagogen, und nach dem Fr. M. Logenhaus, wo die Orientalisten saßen. Unter den hier versammelten Pädagogen (deren Secretäre: Professor Dietsch von Grimma und Dr. Schmidt von Altenburg) waren die Mehrzahl Vorsteher und Lehrer an Gymnasien, und der Hauptgegenstand ihrer Berathungen waren acht von Professor Müßell aus Berlin gestellte Thesen, über Lehrstoff, Lehrziel, Methode auf den Gymnasien. Wichtige, ins Leben eingreifende Gegenstände, bei denen sich auch ein einflußreicher und persönlich tüchtiger preussischer Geschäftsmann in ersterlinstlicher Weise betheiligte. Namentlich geschah dieß bei der Frage: inwieweit der lateinische freie Aufsatz seine volle Berechtigung im Lehrplan der Gymnasien und bei den Maturitätsprüfungen habe? Die Mehrzahl kämpfte pro aris et focis. Die Streitobjecte sind alt; vor einem Menschenalter huldigte man beim Gymnasialunterricht dem homöopathischen System; seitdem führte das entgegengesetzte System griechische, ja hebräische Scripta, häufigeres Uebersetzen und Interpretiren des Griechischen ins und durchs Lateinische ein. Hoffentlich hat man sich in jüngster Zeit, der Grundsätze der Liebig'schen Ernährungsmethode gemäß, auf eine richtige Mitte gebracht. Zu vielerlei hiebei taugt nichts, verdirbt den Magen.

Referent muß das Einzelne zu erzählen Andern überlassen. Bestimmungen über die Methode können nicht wohl generell gegeben werden, sondern sind am besten den

persönlichen Eigenthümlichkeiten der Lehrer und Lernenden, ja oft örtlichen und sachlichen Einflüssen anheimzugeben. Die Schule muß ihre Recruten ausgercirt abliefern; wie sie dazu kommt, ist nicht sehr bedenklich, wenn nur *mens sana in corpore sano* bleibt. „Eines schickt sich nicht für Alle! Sehe Jeder wie er's treibe!“ sagt ein Altmeister. Grammatik muß getrieben werden, gründlich; ja kein bloßer Dilettantismus. Die Grammatik bleibt für gar Viele ihr Leben lang die einzige Logik. Sie muß an einer todten, muß an einer classischen, muß an der lateinischen gelernt werden. Referent kennt den Entwurf eines Gymnasialstatuts, welcher zu diesem Zweck die Muttersprache, das Deutsche, verwenden wollte: mit nichts! Durch die Mühen der Grammatik muß der Schüler zum Verständniß des Saßes, als Belohnung, kommen; die Muttersprache gestattet ihm, aus dem Sinn auf die Grammatik zu rathen: der Hauptzweck geht daher verloren. Aber nur Eine Sprache ist dazu nöthig; zwei sind nicht nöthig, folglich — ja, ja folglich! — schon dem größer gewordenen Felde der Alterthumskunde gegenüber, überflüssig und nachtheilig. Das Griechische sollte man nicht so sehr statarisch als cursorisch lesen lassen*; mehr den Geist, die Alterthumskunde, Kunstgeschichtliches daran knüpfend — nicht anders als Gebildete etwa Französisch und Englisch lesen. Aber auch die grammatische Grundsprache (das Latein) sollte man nicht den jungen Leuten zuwider machen, indem man sich z. B. mit allen andern frühern Auslegern herumzerrt oder mit Cicero wegen seines Lateins rechtet, oder es auf andere Weise dahin bringt, daß der Abiturient Ekel statt Appetit bekommt, und die Autoren mit tiefem Seufzer in die Ecke schmeißt, statt sie als treue Lebensgefährten zu bewahren. Weiß der Lehrer seinen Horaz interessant zu machen, so neckt's sich schon ohne apartes Auswendiglernen. Gegen freie lateinische Ausarbeitungen in mäßigem Umfang und Gebrauch würde ich schon darum nicht sein, weil sie ein sichersten Beweis des wirklich sprachlich Gelernten, somit eine Grundlage für die Stellenordnung der Abiturienten abgeben. Das Lateinübersetzen aus dem Griechischen führt meistens zu Betrügereien, und es sollte ein Hauptaugenmerk der Jugenderziehung sein, diese überall zu verhüten. Alle deutsch-griechischen Anleitungen und alle solche Wörterbücher für Gymnasialisten sähe ich am liebsten auf dem „Index“. Doch: Steff, icke, Methode —

„Dieser Streit ist alt, wird wieder jung.

Für ihn gibt's keine Beendigung.“

Suchen wir nun die geheimnißvollen, im geheimnißvollen Logenhaus der Freimaurer zimmernden und mauernden Orientalisten auf: ein engverbrüderetes, siegstrebendes und unangreifbares Häuflein, klein an Zahl, groß an Namen! Soviel dem Laien sichtbar geworden (sie hielten z. B. am letzten Mittag noch ein abgesperrtes Bruderkabli bei ihrem Specialpräsidenten), begannen sie (nach Ernennung des geheimen Rathes Hoffmann von Jena zum Vicepräsidenten und des Pfarrers Löbe aus Isephas und Dr. Krehl aus Dresden zu Secretären) mit einem Bericht der deutschen orientländischen Gesellschaft (durch deren Secretär Dr. Arnold aus Halle) über die letzten Jahre seit der Göttinger Zusammenkunft. Es ging daraus hervor, daß in dieser Zeit 49 Mitglieder der Gesellschaft neu beigetreten sind, und die Gesamtzahl derselben 3 beträgt. Die Bibliothek, nur auf Geschenke verwiesen, hatte sich um 322 auf 29 Nummern vermehrt (worunter sehr seltene und werthvolle Sachen), die Handzettel, Münzen u. dergl. hatten um 46 zugenommen und belaufen sich jetzt auf

* Wir hegen nur das unmaßgebliche Bedenken, daß man das Griechische, um es cursorisch lesen zu können, erst etwelchlich lange statarisch gelesen haben muß. N. d. R.

207 Nummern. Der hieran sich anschließende Bericht des Prof. Brodhans von Leipzig als Redacteur der Deutschen Morgenl. Gesellschaft, in welcher die letztere hauptsächlich den Ausdruck ihrer wissenschaftlichen Thätigkeit findet, gab über die Geschäftsführung dieser Redaction Auskunft. Hieran knüpfen sich einzelne die D. Morgenl. Gesellschaft betreffende Anträge und die Anzeige der zu haltenden Vorträge.

Den ersten der letztern hielt in der zweiten Sitzung Prof. Reddlob aus Hamburg über den Koranischen D'Ullarnein (Zweihorn), in welchem nicht, wie Graf in der Zeitsch. der Deutschen Morgenl. Gesellschaft Bd. VIII, S. 442—449 nachzuweisen gesucht, der Alexander der Sage, sondern ein medisch-persischer König, am wahrscheinlichsten wohl Cyrus, zu suchen sei, wogegen mancherlei, namentlich von Prof. Grot aus Meissen, geltend gemacht wurde. Dr. Zenker aus Leipzig sprach über den Plan eines von ihm herauszugebenden türkisch-deutschen Wörterbuchs, und die ihm dabei zu Gebot stehenden Hülfsmittel. Kirchenrath Stiedel aus Jena gab über zehn vom Vizekanzler Blau aus Konstantinopel zur Ansicht eingesandte altarabische Münzen Mittheilung.

In der dritten Sitzung hielt Consistorialrath und Hofprediger Dr. Käufer aus Dresden Vortrag über die Perioden der Geschichte Ostasiens, welche zugleich Hauptperioden der Geschichte der Menschheit seien. Er theilte den ganzen historischen Stoff Ostasiens (d. h. hauptsächlich China's und Indiens) in drei Haupttheile, und diese wieder in acht Perioden: 1. die alte Zeit, von der mythischen Zeit ab bis etwa 500 v. Chr., wo in China die patriarchalische Staatsverfassung, in Indien das Gattewesen seine Reife erreichte; 2. die mittlere Zeit, die der Blüthe der Rationalität in beiden genannten Völkern, bis etwa 100 v. Chr.; 3. die Geschichte der neuen und neuesten Zeit, welche die Unterwerfung der beiden Hauptreiche unter fremde Völker darstellt. Sodann theilte Dr. Weber aus Berlin eine indische Legende über die Bestrafung der Bösen nach dem Tod aus dem Catapatabrahmana mit, und Prof. Flügel aus Leipzig sprach über die arabische Literaturgeschichte im ersten Jahrhundert der Hebräer.

Die vierte Sitzung eröffnete Professor Dr. Delisch aus Erlangen mit einem „Johanneischen Räthsel und dessen aramäischer Lösung“. Er erklärte die auffallende Erscheinung, daß im Johannes-Evangelium die bekannte Formel der Rede unseres Herrn: *ἐμὴν ἐμὴν λέγω ὑμῖν* mit doppeltem *ἐμὴν* lautet, während bei den Synoptikern dieß nur einfach steht, aus treuer Wiedergebung des aramäischen Sprachgebrauchs. Es folgte die Mittheilung einer Abhandlung des Vicekanzlers Blau über einige neuerdings in Petra entdeckte Inschriften in sinaitischem Schriftcharakter, wodurch die Meinung, als breite derselbe sich nicht so weit auf der östlichen und nordöstlichen Seite der Sinaihalbinsel aus, widerlegt zu werden scheint. Unter den Anwesenden befanden sich unter Andern auch Prof. Max Müller aus Oxford, Stehelin aus Basel. Nähere Mittheilungen hat man im nächsten Heft der Zeitschrift der „Deutschen Morgenländischen Gesellschaft“ zu erwarten.

So blieb denn, wie man sieht, auch diese Abtheilung nicht ohne wesentliche Ernte. Der Hauptgewinn der Versammlung liegt in der persönlichen Annäherung der Mitglieder. Nicht nur daß das Schwert der Gelehrtheit schonender mit persönlich Bekannten als mit Unbekanntem umgeht, und diese immer mehr veraltende und befehlend an der Dedication zu Callust zu Grabe gegangene Methode für Humaniora ihre erbitterten Richter in der Jury der Versammlungen findet — daß persönliche Bekanntschaften und Freundschaften sich hier schließen und erneuern — daß der jüngere Mann sich am ältern ermutigt und von ihm den Grund legen, das Gerüst aufrichten, den Bau auführen und den Schlußstein einfügen lernt — daß eine Unsumme von neuen

Entdeckungen, Belehrungen und Erfahrungen auf diesem Gelehrtenmarkt unentgeltlich und müheless in Kurs kommen, so bewahrt er den sich so leicht abschließenden Gelehrten vor Einseitigkeiten, Ueberschätzungen in seinen Detailstudien und eignen Leistungen; und das lebendigste aller Conversationswörterbücher behütet oftmals den einen fleißigen Forscher vor ganz vergeblichen, vielleicht jahrelangen Studien, da schon ein anderer sie gemacht hat oder ein dritter mit viel günstigeren Mitteln sie beginnt. Er theilt die Arbeit, er sondert und vereint Fachgenossen. Man thut Unrecht, zu tabeln, wenn einer unserer scharfsinnigsten und gelehrtesten Forscher, sei es auch über einen etwas abgelegenen Stoff, seine Studien, Combinationen, Resultate vor unsern Augen darlegt, und dabei die Theilnahme eines oder des andern nicht recht auslangen will; wie viel lernt sich eben an seiner Procedur selbst!

So viel Gelehrsamkeit in unserer Versammlung nahm aber auch Unterbrechung und Erholung in Anspruch: *utile dulci*. Die Versammelten genügten sich natürlich meist selbst. Doch auch von den Bewohnern Altenburgs geschah Vieles, um ihnen den Aufenthalt angenehm zu machen. Außer den Bemühungen der Vorsteher und Comités ist die gastfreundliche Aufnahme der Ankommenden von Seiten vieler Bewohner zu rühmen, ja die Stafettendienste der Gymnasiasten wollen nicht vergessen sein, mit denen sie Depeschen beförderten oder einen Donat in Fleisch und Wein zurechtführten. Die Räume der geselligen Vereine standen zu Gebote und wurden benutzt. Am dem einen Nachmittag gab der sehr tüchtige Hoforganist Reichardt auf seiner trefflichen Orgel ein Concert, aus dessen Stücken wir eine Phantasie von Mozart und ein Terzett desselben Meisters aus dem *Dauides penitente* hervorheben; an einem zweiten trug der Singverein zur großen Theilnahme passende Productionen vor, an einem dritten gab das firme Militärharboisencorps Concert. Am ersten und zweiten Tag speiste man ziemlich in bunter Reihe zusammen zu Mittag, und hörte große und kleine, gereimte und nicht gereimte Trinksprüche, lateinische und deutsche Tafellieder in fröhlicher und ernster Abwechselung und solcher Menge, daß schließlich mancher verspätete Toast in der allgemeinen Heiterkeit Schiffbruch litt und in petto blieb. Am dritten Tag versammelte der Herzog alle auswärtigen „Philologen, Pädagogen und Orientalisten“, die Vorstände derselben, die Mitglieder seines Ministeriums, Consistoriums, die hiesigen Gymnasiallehrer, die Comiteglieder u. s. w. um sich zur Tafel und ließ sich, so weit es immer die Zeit gestattete, vor und nach derselben die Fremden vorstellen und unterhielt sich mit ihnen in freundlichster und eingehender Weise. Am Donnerstag Abend war festlicher Ball im Casino, den die höchsten Herrschaften auf einige Zeit besuchten und den Fremden auch dadurch für lange erinnerlich machten, daß sie sich dem Tanzvergnügen, und zwar nur mit den Gästen und Gästinnen, theilnahmen. Auch die Frau Herzogin machte bei dieser Gelegenheit die Bekanntschaft vieler Gelehrten und ihrer Damen.

Sonach, und da ihrerseits die Herrschaft wiederholt ihre Freude über den Besuch und dessen Würdigung aussprach und in aller Weise theilnahmte, war die Stimmung gegenseitig die befriedigendste und heiterste, und sie ward nur durch den Abschied getrübt.

Dieser erfolgte dann am vierten Tag gegen Mittag. Director Eckstein ließ den Gefühlen der Versammlung Worte der Zufriedenheit über den diesmal bewährten künftigen Fortgang des Vereins, und des Dankes, namentlich gegen Altenburg und den Hof. Ihm folgte Hofrath Hermann mit dem Ausdruck der gleichen Gefühle: die heutige Versammlung habe keiner vorangegangenen nachgestanden, vielmehr Bürgschaft gegeben für Erkräftigung und Erhaltung des Vereins: „Altenburg und Hamburg“,

„Hamburg und Altenburg!“ Er schloß mit einem Hoch auf den Landesherren, in das die Anwesenden lebhaft einstimmten. So endete die Philologenversammlung 1854. Damit es aber dieser Relation nicht an Postscripten fehle und sie sich wenigstens dadurch einigen gelehrten Schein gebe, so mögen deren zwei folgen. 1. Vielseitig, namentlich laut von Gerhard aus Berlin, als er in seiner liebenswürdigen bescheidenen Weise bei einem Festmahl den auf ihn ausgebrachten Trinkspruch ablehnte und vielmehr auf die neuerlichen Bemühungen zu Förderung der (ihm so viel verdankenden) monumentalen Philologie hinwendete, ward die baldige Herstellung eines geeigneten Locals für die trefflichen Lindenau'schen Sammlungen dringend anempfohlen, und das wollen wir auch via Rugöburg den Altenburger Herren eingebunden haben. Und da Referent, potius Scribent, einmal in seinem Jdeengang an Inschriften gestreift ist, so will er 2. den ihm zufällig, aber zuverlässig bekannt gewordenen Sinn einer ganz modernen Inschrift, über den sich mancher in Altenburg anwesende Philolog gequält hat, nicht vorenthalten. Das letzte Haus nämlich, vor dem Schloß, links wo jetzt die herzogliche Bibliothek und im Parterre die Quintessenz der bewaffneten Macht sich befindet, läßt über der Hausthüre lesen: *Τυταλνοῦς ἑὸν, κάμνοῦς θάνατον*. Dieß bezieht man nun auf die Bücher, und nicht bloß der 1848 viel genannte Hr. Oberländer hat in Dresden beim Landtag an diese Zusammenstellung sehr viel geistvolle Betrachtungen geknüpft. Allein als die Inschrift gemacht wurde, war noch keine Bibliothek im Local, sondern das Waschhaus für den Hof war dessen essentieller Benutzer, und da Herzog August („Ein Jahr in Arkadien“ &c.) seine erste Gemahlin im Wochenbett durch den unzeitigen Gebrauch frischer Wäsche verloren hatte, so ließ er erfahrungsmäßig und zur Warnung des Viator auf sein hiesiges Waschhaus schreiben: „Frische Wäsche sei gut für den Gesunden, gefährlich für den Kranken.“ Und das kann sich auch noch 1854 Jedermann gesagt sein lassen. Valeté.

A. A. 3.

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Estrafe und Lohn in den Gymnasien und Volksschulen in Frankreich.

Frankreich. 1. Arrêté du ministre de l'instruction publique et des cultes, portant règlement des punitions autorisées dans les lycées (7 avril 1854).

Le ministre secrétaire d'État au département de l'instruction publique et des cultes;

Vu les dispositions des règlements sur le régime disciplinaire des lycées;

Le conseil impérial de l'instruction publique entendu,

Arrête:

Art. 1. Les seules punitions autorisées dans les lycées de l'empire sont celles qui suivent:

1^o La mauvaise note;

2^o La retenue avec tâche extraordinaire pendant une partie de la récréation;

3^o La retenue avec tâche extraordinaire pendant une partie du temps destiné à la promenade;

4^o L'exclusion momentanée de la classe ou de la salle d'études, avec renvoi devant le proviseur;

5^o La privation de sortie chez les parents;

6^o La mise à l'ordre du jour du lycée;

70 Les arrêts avec tâche extraordinaire dans un lieu isolé, sous la surveillance d'un maître;

80 L'exclusion du lycée.

Les quatre premières peines peuvent être prononcées par le censeur, les professeurs, les surveillants généraux et les maîtres répétiteurs. Les quatre dernières ne peuvent l'être que par le proviseur.

La tâche extraordinaire est réglée de manière à ce qu'elle soit utile à l'instruction de l'élève. Le règlement intérieur, dressé en exécution de l'article 7 ci-après, déterminera la nature de cette tâche et fixera un maximum qu'elle ne pourra dépasser.

La peine de l'exclusion du lycée ne devient définitive, en ce qui concerne les élèves pensionnaires, qu'après approbation du recteur; en ce qui concerne les élèves boursiers, qu'après approbation du ministre.

Art. 2. Indépendamment des récompenses spéciales auxquelles donnent lieu les compositions hebdomadaires et les compositions de la fin de l'année, les récompenses suivantes peuvent être décernées, savoir:

Pour chaque jour,

1^o La bonne note;

A la fin de la semaine,

2^o La mise à l'ordre du jour de la classe ou de la salle d'études;

3^o Le *satisfecit* délivré au nom du proviseur;

4^o La mise à l'ordre du jour du parloir.

Les deux premières récompenses peuvent être accordées par le censeur, les professeurs, les surveillants généraux et les maîtres répétiteurs. Les deux dernières ne peuvent l'être que par le proviseur.

Art. 3. Lorsque la somme des tâches extraordinaires infligées à un élève par divers maîtres dépasse le *maximum* fixé par le règlement intérieur, le proviseur détermine, suivant la gravité des circonstances, celles de ces punitions qui doivent être réduites ou modifiées.

Le proviseur peut, dans tous les cas, établir une compensation entre les récompenses méritées et les punitions encourues par le même élève.

Art. 4. Tous les dimanches, après la messe, le censeur, en présence du proviseur, donne lecture, devant les élèves assemblés par divisions, du rapport récapitulatif des peines infligées et des récompenses décernées pendant la semaine.

Art. 5. Il est fait mention, dans les bulletins trimestriels adressés aux familles, des récompenses accordées et des punitions infligées aux élèves.

Art. 6. Le proviseur conserve le droit de prendre d'urgence, dans les cas graves, à la condition d'en référer au recteur dans les vingt-quatre heures, les mesures qu'il juge indispensables au bon ordre de l'établissement dont la direction lui est confiée.

Art. 7. Un règlement intérieur, dressé par le proviseur et approuvé par le recteur en conseil académique, pourvoira, dans chaque lycée, aux moyens d'exécution du présent arrêté.

Fait à Paris, le 7 avril 1854.

H. FORTOUL.

Diese Verfügung stellen wir mit Absicht nahe an eine Verordnung des Schulregiments in Preußen, in welcher die Behörde die Forderung, mit dem Unterricht der Erziehung zu dienen, wenn nicht ausdrücklich so doch unverkennbar dadurch ausdrückt, daß sie allen Nachdruck legt auf den die Herzen und Geister auf das Tiefste ergreifen-

den, befruchtenden und bildenden Einfluß, den die durch reine und edle Sitten gezielte, mit wissenschaftlicher Bildung ausgestattete Persönlichkeit des Lehrers in unmittelbarem Verkehr mit der Jugend auf diese auszuüben vermag. Es ist in der That mehr die Form des Unterrichts als das Material des Lernstoffes, was in der Schule erziehllich wirkt. In Frankreich ist der Verkehr des Lehrers mit der Jugend nach keiner Seite hin unmittelbar; nach der Seite des Unterrichts hin ist er vermittelt durch die obligatorischen Programme, die wir im Lauf des vorigen Jahres mitgetheilt haben; nach der Seite der Disciplin hin — denn man darf von Erziehung kaum sprechen in den französischen Schulcasernen — durch Reglements wie das vorstehende. Wir erfreuen uns, indem die Behörde die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers anerkennt, der officiellen Anerkennung einer Stellung des Lehrstandes und einer Verechtigung jedes einzelnen Lehrers, in welcher er nicht im Stundengeben, Pensum einprägen und Disciplin halten, sondern in der Erziehung durch seinen Unterricht seine Mission zu erfüllen hat. Wir genießen daher auch einer Freiheit in unserm Amt, welche ihre einzige und nothwendige Schranke in der Unterordnung des einzelnen Lehrers unter den Geist des Lehrercollegiums findet, und in der Pflicht des Collegiums, den Dienst an der ihm anvertrauten Schule der Idee ihrer erziehllichen Aufgabe gemäß zu versehen. Wir haben einen Beruf zu erfüllen, nicht bloß ein Geschäft auszurichten.

Da Gesetze sich mir aus den Sitten erklären, wie sie aus den Sitten entstehen, müssen wir uns wohl aus der Praxis etwas genauer unterrichten, wie das Gesetz zu verstehen sei. Wir hören darüber L. Sahn in seinem vortrefflichen Buch: „Das Unterrichtswesen in Frankreich“ S. 363 ff.

„Die Einteilung des Tages ist in den königlichen Collegien“ (jetzt kaiserlichen Lyceen) „und in den Pensionen mit geringen Abweichungen etwa folgende:

Früh 5 — 5½ Aufstehen, Ankleiden u. s. w.

5½ — 7½ Gebet, Arbeit und Aussagen der Sectionen.

7½ — 8 Besuch des Arztes, Frühstück, Erholung.

8 — 10 (Dienstags bis 10½) Vormittagsclasse (Classe heißt die zusammenhängende Unterrichtszeit von je 2 Stunden).

10 — 12 Arbeitsstunden.

12 — 12½ Mittagessen.

12½ — 1½ Erholung.

1½ — 2½ Arbeitsstunden.

2½ — 4½ Nachmittagsclasse.

4½ — 5 Vesperbrod und Erholung.

5 — 8 Arbeitsstunden.

8 — 8½ Abendessen und Erholung.

8½ — 8¾ Gebet und geistliche Lectüre.

8¾ — 9 Schlafengehen.

Am Donnerstag, welcher halb frei ist, findet bis 10 Uhr dieselbe Einteilung statt, von 10 — 11 religiöse Conferenzen oder Zeichnen, und gleich nach der Mittags-erholung ein gemeinschaftlicher Spaziergang von 1½ bis 4½ oder 5 Uhr. Von diesen Stunden wieder Alles wie gewöhnlich.

Am Sonntag wird früh um 7 Uhr eine stille Messe gelesen: für die Zöglinge, welche den Tag in der Anstalt zubringen, sind früh von 5½ bis 7, dann von 9½ bis 11 und Abends von 5½ bis 8 Arbeitsstunden.

Die tägliche Studienzeit beläuft sich mithin auf 12 Stunden und an den sogenannten freien Tagen auf sechs. Dieß ist offenbar übertrieben, aber es ist eine natür-

iche Folge des Internats- und Pensionsystems; denn es ist allerdings viel leichter, große Massen von Knaben und Jünglingen zu leiten und zu bewältigen, wenn sie an die Schreibtische gebannt sind, als während ihrer Erholungstunden, und bei der unzureichenden Aufsicht zumal, welche in Collegien und Privatanstalten hier eingeführt ist, konnte man nicht anders, als die Freistunden so viel als möglich zu beschneiden.

Bei einem System des Unterrichts, welches einmal völlig auf Internale berechnet ist, in welchem ferner die Schüler mit Arbeit so überladen sind, kommt es doppelt darauf an, auch die Antriebsmittel der Belohnung und Strafe, die sittlichen Hebel kennen zu lernen, durch welche man den Eifer unter den Zöglingen zu erhalten und zu beleben strebt. . . .

Es ist überaus bedauerlich, daß bei der massenhaften Erziehung persönliche Ermahnung, persönlicher Anspruch und väterlicher Einfluß nicht möglich ist, um so weniger, da die eigentlichen Professoren nicht auch die Aufsicht und Erziehung der Schüler zu besorgen haben. Die Hülfslehrer* haben in ihrer untergeordneten, demüthigen Stellung weder Ansehen, noch meistens Fähigkeit, jenen sittlichen Einfluß auszuüben. Sie sowohl als auch die Classenlehrer sind daher auf die Anwendung wirklicher Strafen angewiesen, um in der großen Masse der Zöglinge die Regelmäßigkeit der Arbeit zu erhalten. Die Strafe aber, welche fast ausschließlich angewendet wird, ist nicht nur nicht geeignet, die Trägheit zu bannen und mehr Lust zur Arbeit zu wecken, sondern gerade dazu angethan, allen Eifer noch mehr zu erschaffen. Es ist an sich schon bei einer so hohen Stundenzahl, wie sie der Arbeitsplan der Collegien vorzeigt, ein Umding, die gewöhnliche Strafe in einer Vermehrung der Arbeit bestehen zu lassen. Man kann aber noch weniger begreifen, wie dieselbe bis jetzt unverändert beibehalten worden ist, wenn man vollends den Unverstand der Ausführung betrachtet. Ein Pensum* (jezt lache extraordinaire genannt) „heißt nämlich einfach und unveränderlich Abschreiben oder besser Abschmieren. Wenn ein Schüler eine Arbeit schlecht gemacht, eine Lecture nicht gelernt hat, so denkt man nicht daran, ihn das Versäumte einholen zu lassen, noch auch gibt man ihm eine andere Arbeit, welche einen wirklichen Nutzen gewährt, sondern je hundert oder zwei, drei, vier, fünfhundert bis tausend oder mehr Linien aus irgend einem der classischen Autoren abzuschreiben, aber auch bloß abzuschieben, und zwar gerade mit genauer Noth so gut, daß nicht Alles darin unleserlich ist. Dieselbe Strafe wird für alle Disciplinarvergehen ertheilt: wer in der Classe plaudert, hat 100 Linien oder nach der Laune des Lehrers auch 500; wer sein Recitativ vergißt, 100 Linien; wer vor dem Eintritt in die Classe Lärm macht, sich prügelt u., 500 bis 1000 Linien; bei Ungehorsam und größeren Vergehen 1000 bis 10.000 Linien. Die kleinern Pensa von 100 oder 200 Linien müssen von einer Classe zur andern fertig sein, 200 Linien sudelt ein geübter Pensumschreiber in einer Stunde, größere werden immer am Morgen nach einem freien Tage eingefordert, ihre nothwendige Ergänzung ist daher Verlust der Promenade u. s. w. Ich würde die deutschen Pädagogen zu beileidigen fürchten, wenn ich die unbegreifliche Abgeschmacktheit, die unverkennbare Gefahr noch größeren Erschlaffens, welche in der besprochenen Strafe zu finden ist, ausführlicher darzulegen suchte: ich weise nur auf alle die Pisse und Schliche hin, zu welchen sie Veranlassung gibt, daß die Schüler z. B. dann und wann mehrere Seiten aus

* An die Stelle der *maitres d'études* sind jetzt *maitres répétiteurs* getreten, an welche man höhere Ansprüche macht, und die man besser besoldet. Sie sind aber immerhin nicht die Lehrer aller ihrer Zöglinge, und somit wird ihre Stellung diesen gegenüber nicht wesentlich anders geworden sein. 2.

einem alten Heft ausreißen und in ein größeres Pensum hineinschieben. Die Schüler der Rhétorique im Collège Bourbon lassen sich ihre Pensa nicht selten von den Classenbedienten für ein anständiges Douceur anfertigen; auch in dieser hohen Classe ist nämlich die geisttödtende Strafe allein eingeführt. Noch unsinniger und zweckwidriger wird die Einrichtung endlich dadurch, daß ein Schüler, welcher z. B. 10,000 Linien abzuschreiben bekommen hat, nicht eher wieder in die Classe kommen darf, bis er sie fertig hat, so daß er während dieser ganzen Zeit keinen Unterricht erhält, sondern nur mit Schmiererei beschäftigt ist. Gewisse Taugenichtse bringen so oft Wochen lang in der Pension oder zu Hause zu, weil sie nach der Anfertigung eines Riesenpensums nur in der Schule erscheinen, um sich ein neues zu holen: dann und wann richten sie sich auch mit Willen so ein, wenn sie z. B. im Winter die Temperatur der Pension der des Collegiums vorziehen.“

Wird sich hierin nun etwas Wesentliches ändern, auch wenn man Strafe und Lob compensirt oder für die Schmiererei ein Maximum festsetzt? Gewiß nicht. Das System ist im Ganzen falsch. Wir hätten auch wohl gewünscht, daß der oben erwähnte preussische Ministerialerlaß rund und nett Strafsarbeiten unbedingt für unzulässig erklärt hätte. Oder gleichen die statuirten Belohnungen auch nur im Großen, wenn nicht im Einzelnen die Schäden des Strafsystems aus? Ach, die guten Noten, die Ehrenbänke, Ehrentafeln, satisfecit, die Accessits und Ehrenpreise — die einzigen, officiellen Hebel des Fleißes und der Lernbegierde, wo das Ziel und der Preis lärmende, äußere Ehre ist, und bei denen das Verdienst allein nach dem äußern Erfolge geschätzt wird — sie haben wohl einzelne glänzende Leistungen erzeugt, aber, wie sie aus einem verdorbenen Volksgeist stammen, so erhalten sie ihn sicher in dieser hoffnungslosen Verderbnis.

2. Die ganze Neupflichkeit und Kläglichkeit des französischen Lohn- und Strafsystems in der Schule, die Noth der Disciplin, wo wir nicht anders können, als Erziehung erwarten und fordern, die Abgeschmacktheit, dem Schüler schon das volle Recht der Persönlichkeit zuzugestehen und ihn mit dem allgemeinen Staatsbürgerrecht vor der Zucht der Schule zu schügen, die Gottlosigkeit endlich, den äußern Erfolg zu belohnen, und der Verrath dabei an aller jugendlichen Scham und Scheu und Demuth: sie stammen aus den alten Jesuitenschulen und der moderne Staat hat daran nichts gebessert; daß es aber in den Elementarschulen nicht besser steht als in den Gymnasien, zeigt uns ein Bericht, den im vorigen Jahre das Weimar'sche „Kirchen- und Schulblatt in Verbindung“ von Kirchenrath Teuscher und Director Dr. Hanschmann mittheilte. Er ist nicht aus der Feder eines Lehrers geflossen. Wir sagen das mit einiger Befriedigung; denn wir selbst haben uns hin und wieder nicht enthalten können, zu erstaunen über die Art des Verfassers, die Dinge anzusehen oder sie sich gefallen zu lassen. Der Bericht gibt aber einen guten Einblick, wie tief auch in die Kreise der Volksschule die sittliche Verrücktheit des Urtheils und die Verdorbenheit des Gedankenkreises über Alles, was Zucht und Erziehung angeht, eingedrungen ist. Der Verfasser überschreibt seinen Bericht

Ein Blick in die gegenwärtigen Zustände der Elementarschulen zu Paris.*

Unter andern Zwecken, welche ich auf meiner letzten Reise nach Frankreich und Spanien verfolgte, war auch der, das Leben der Franzosen in dem Auge von Frankreich, in Paris, auf den verschiedenen Entwicklungsstufen der geistigen Bildung, von

* Aus einem Tagebuche vom April und Mai 1853.

den Elementarschulen aufwärts bis zur Universität kennen zu lernen. Um hierbei mit den Elementarschulen zu beginnen, hatte ich meinen Wunsch dem durch seine wissenschaftlichen Reisen durch Italien, England und Deutschland, sowie durch die Herausgabe eines mit vieler Sorgfalt geschriebenen, von genauer Beobachtungsgabe zeugenden, nächstens in der Bücherschau dieses Blattes näher zu besprechenden Werkes „über den Elementarunterricht in London (Paris 1853, 2te Ausgabe)“ weit über die Grenzen Frankreichs hinaus den Anhängern der Wissenschaft bekannt gewordenen Ministerialsecretär und Inspector des Elementarunterrichtes der Pariser Akademie, Herrn Eugen Rendu, kaum merken lassen, als derselbe sich auch sofort erbot, mich auf meinen desfallsigen Wanderungen selbst zu begleiten.

Wir fuhren zuerst in den Stadttheil aux Ternes. In allen Schulen sowohl dieses als der andern später von mir besuchten Stadttheile von Paris fand ich als Princip, daß man den kleinen Kindern beiderlei Geschlechts, sowie den Mädchen bis zur Entlassung aus der Schule, nur Lehrerinnen, als der Natur dieser Lernenden am meisten entsprechend, zutheilt. Dessen ungeachtet ist selbst unter der weiblichen Leitung ein gewisser militärischer Tact unverkennbar, so daß sogar die Kleinen im Alter von 2—6 Jahren in den Kinderbewahranstalten, so oft sie gehen, eins hinter dem andern, beide Hände auf die Schultern des Vordermannes gelegt, in viereckigen hölzernen Rinnen hermarschiren, damit sie sich zeitig an den Marsch in gerader Linie gewöhnen. Um ihnen hierbei gleich den Tact im Schritte beizubringen, werden ihnen Lieder — ich hörte damals meist Frühlingslieder — gelehrt, welche sie während des Gehens singen und welche in der Melodie einer Parademarschmusik gleichen. Die einzelnen Schritte werden überdies von der Lehrerin um so schärfer dadurch markirt, daß dieselbe mit einem kleinen, einer Schnupftabackdose nicht unähnlichen, hölzernen, dem Tone der Cassagnette gleichenden Klappinstrumente jeden Tritt anschlägt. Sobald die Kinder das Signal zum Niedersetzen erhalten haben — was, wie das Aufstehen und Fortschreiten, nur mit jenem Klappinstrumente gegeben wird — sitzen alle mit auf der Brust gekreuzten Armen da und es herrscht eine solche Stille und Ordnung, wie man sie bei diesen Kleinen fast naturwidrig nennen möchte.

Außer dem Singen wird ihnen auch das Zählen gelehrt und zwar bedient man sich hierzu zehn in einen Holzrahmen eingespannter Eisendrähte, an welche Kugeln geschnürt sind, die sich hin und her schieben lassen. Die Kinder selbst machen nach der Lancaster'schen Methode, welche ich in allen Pariser Schulen angewendet fand, unter einander Lehrer und Schüler (*l'enseignement mutuel*).

Die nächst höhere Entwicklungsstufe fand ich in der Mädchenschule. Die Lernenden standen im Alter von 7—12 Jahren, die Bänke zeigten vielfach leere Plätze, dessen ungeachtet schätzte ich die bei unserm Eintritt Aufgestandenen auf etwa vierzig Köpfe. Mein freundlicher Begleiter, vor welchem hier wie in allen übrigen Schulen die Lehrer und Lehrerinnen eine tiefe Ehrerbietung an den Tag legten, schien dies ungern zu bemerken und richtete, um sich selbst von den Fortschritten der Schülerinnen zu überzeugen, an einzelne derselben Fragen über verschiedene Lehrgegenstände. Die Antworten schienen ihn nicht zu befriedigen, obgleich er die Fragen verhältnißmäßig leicht stellte. So wußte keines der Mädchen zu sagen, welche Länder jenseits des Rheins an Frankreich grenzten. Eine einzige antwortete: Belgien; an Deutschland aber dachte keine und vom Innern des ganzen Deutschland schien ihnen nichts bekannt, als daß Berlin die Hauptstadt von Preußen sei.

Alle auf das Großherzogthum Weimar gerichteten Fragen wurden mit unbrüchlichem Schweigen beantwortet. Gleichwohl werden die Schüler in Paris künftig

von allen deutschen Staaten vielleicht das Großherzogthum Weimar am besten kennen; denn in jener Mädchenklasse, wie in sämtlichen übrigen von mir besuchten Schulen, sagten mir beim Weggehen die Lehrer und Lehrerinnen stets, daß wenn ich wiederkäme — was ich als unwahrscheinlich hinzustellen keinen Grund hatte — ich hören sollte, daß alle Schüler den deutschen Staat Weimar ganz genau kennen.

Und in der jedesmaligen Betonung dieser Worte lag unverkennbar mehr als eine bloße französische Artigkeit.

Als mein Begleiter die Lehrerin über den Grund jener Mängel fragte, suchte sie sich mit dem schlechten Schulbesuch der Mädchen zu entschuldigen, mit dem Hinzufügen, daß man doch keine Mittel habe, um die Eltern anzuhalten, ihre Kinder zur Schule zu schicken.

Ich mochte hierbei eine Miene gemacht haben, die ihr wie ein Fragezeichen hinter ihren Worten vorgekommen zu sein schien; denn sie fragte mich gleich darauf, ob es in Deutschland anders sei. Auf meine Antwort, daß dort Geld-, ja sogar Gefängnisstrafen gegen die Eltern der die Schule schlecht besuchenden Kinder in Anwendung gebracht würden, sah sie mich mit großen Augen, ja ich kann sagen fast erschrocken an. Es war ihr bisher völlig undenkbar gewesen, daß es einen nicht despotisch regierenden Staat gebe, welcher sich so in das Recht der Eltern mische, daß er sie sogar strafe, wenn sie ihre eigenen Kinder nicht zur Schule schicken, sondern vielleicht in ihre Arbeit, oder in einer Fabrik mit verwenden wollten.

Mein zuvorkommender Mentor, Herr Rendu, dem diese unsere Einrichtung von seinen wissenschaftlichen Reisen durch Deutschland her bereits bekannt war, ergriff diese Gelegenheit, sie auch den Kindern mitzutheilen, um mich bemerken zu lassen, welchen Eindruck dieß auf sie machen würde. Kaum aber hatte er dieß gethan und die letzten Worte gesprochen, so lachten Alle laut auf, als ob man ihnen ein recht drolliges Märchen erzählt hätte. Nichtsdestoweniger benutzte Herr Rendu diese Veranlassung, um die Kinder zu fleißigem Schulbesuch zu ermahnen, indem er sie darauf aufmerksam machte, daß sie im Zuwiderhandlungsfälle leicht so strenge Maßregeln für Frankreich hervorrufen könnten, als sie in Deutschland wirklich schon beständen.

Man könnte geneigt sein, aus diesen Thatsachen zu schließen, daß in Frankreich der schlechte Schulbesuch ganz ohne Rüge hingehe. Dem ist aber nicht so. Vielmehr werden die gegen den Willen der Eltern die Schule umgehenden Kinder gewöhnlich dadurch gestraft, daß sie eine oder mehrere Stunden über den Schluß der Schule hinaus in letzterer verbleiben müssen. Eine andere, vorzugsweise bei faulen Schülerinnen gebräuchliche Strafart besteht darin, daß ihnen ein etwa 5 Zoll breiter weißer Papierstreifen quer über den Kopf gebunden und zuweilen überdieß ein abgesonderter Platz zum Stehen angewiesen wird. Die Schaam derjenigen, welche bei meiner Anwesenheit mit derartigen unerwünschten Auszeichnungen decorirt dastanden, ist nicht zu beschreiben [!] und ich bin fest überzeugt, daß eine Prügelstrafe, die, wie ich später ausführlicher erwähnen werde, der französische Lehrer sowohl unter seiner eigenen als unter der Würde des Schülers, als seines Mitmenschen, hält, weit weniger [!] gewirkt haben würde als jene scheinbar harmlose Strafart.

Die dritte und zwar, gleichmäßig durchgeführte, höchste Stufe der Schulbildung fand ich in den von einer Bruderschaft (*frères des écoles chrétiennes*) geleiteten Elementarschulen. Diese, unter welchen die in der freien Bürgerstraße als die angesehenste zu nennen ist, bestehen aus drei Classen, mit geräumigen, im Hofe mit einem Turnplatz versehenen Localen (man rechnet 9 Quadratsfuß Raum auf den Schüler, während wir 7, höchstens 8 Quadratsfuß für erforderlich annehmen) und in jeder

Knabenclasse hängt außer dem Christusbilde auch das des heiligen Nikolaus, des Schuttpatrons der Knaben.

Die Schulstunden beginnen früh halb 9 Uhr und dauern, einschließlich einer Erholungsstunde, bis halb 1 Uhr; am Nachmittag werden wiederum $2\frac{1}{2}$ Stunden gehalten. Die Lehrziele sind auf Lesen, Schreiben, Orthographie, Rechnen (bis zur Regel-detri) gerichtet. In der Geographie von Frankreich waren die Schüler wohl unterrichtet und ich konnte damals eine unangenehme Erinnerung an eine und nicht sehr fern liegende Schule nicht unterdrücken, in welcher ich fand, daß die Kinder von Afrika und Amerika weit mehr wußten als von ihrem Vaterlande.

Religion wird an den Wochentagen täglich eine halbe, an den Sonntagen und am Todtengedenkfeste, wo die Kinder zur Kirche geführt werden, anderthalb Stunden gelehrt. Selbst Pöpsel, Deutsch und Englisch wird — wenigstens in der obersten Classe — nicht ganz vernachlässigt, so daß ich hörte, wie die Schüler aus deutschen und englischen Büchern lasen, freilich mit einem durchgehends französischen Accente, so daß ich sowohl von den gelesenen englischen Worten als auch von den deutschen nur äußerst wenige verstehen konnte.

Interessant war mir hier das Zusammentreffen mit einem Schüler, welcher von Geburt ein Deutscher war und um welchen sich seine Genossen, von ihren Plätzen aufspringend, neugierig drängten, als ich mich eine kurze Zeit in seiner Muttersprache mit ihm unterhielt.

In Beziehung auf den Gesang bemerkte ich, daß man — wie dieß ein Lehrer in Weida und zwar, wie ich nicht anders weiß, mit Glück eingeführt hat * — nicht nach Noten, sondern nach Zahlen sang, welche die Höhe oder Tiefe des zu singenden Tones bezeichnen. Eine 0 bedeutet Pause, ein Punkt hinter der Zahl das Schwächerwerden der Stimme u. Sämmtliche hiernach angestellten Singproben befriedigten mich vollkommen.

Von den Strafen der Schüler habe ich Einiges, soweit es von unsern Einrichtungen abweicht, bereits oben angeführt und es bleibt mir, ehe ich zu den Aufmunterungen übergehe, nur noch übrig, die Ansicht der Franzosen über die körperliche Züchtigung zu erwähnen. Diese besteht nach Art. 44 der Statuten für die écoles chrétiennes des frères darin, daß bloß die Handflatsche (la fessule, ein kurzes, hölzernes, nach vorn hin plattes und breites Instrument) und auch diese nur in seltenen Fällen und ausschließlich um die Kinder auf die platte ** Hand zu schlagen, in Anwendung gebracht werden darf. Während des Gebetes, sowie während der Religionsstunden (pendant le catéchisme) wird nie eine Strafe vollzogen, sofern nicht deren Verschiebung schlechterdings (absolument) unthunlich ist.

Die Prügelstrafe *** für Kinder ist in den Augen des Franzosen ziemlich dasselbe, was bei uns für Erwachsene die hier und da noch übliche, im Großherzogthum Weimar längst abgeschaffte Strafe des Prangers †. Man hält sie in Bezug auf die Kinder für entbehrend, in Bezug auf den strafenden Lehrer als ihn seiner Lehrerwürde entkleidend. Um die Gründe dieser Anschauungsweise kurz anzugeben, will ich nur

* Ist in Preußen etwas sehr Altes! W. L.

** Ist unzulässig und gefährlich.

D. R.

*** Prügelstrafe kennt man in den deutschen Schulen nicht. Der hierher gehörige Kanon lautet: „im äußersten Falle nach fruchtlos gebliebener Anwendung anderer Mittel, Zufügung körperlichen Schmerzgefühls in angemessener und schicklicher Weise“. D. R.

† M. Rendu, de l'association en général des frères des écoles chrétiennes S. 18 (Paris 1845).

M. Trostard's Schulbericht über das Departement der Charente-Inférieure wörtlich übersezt hier mittheilen; derselbe sagt nämlich von der körperlichen Züchtigung wie folgt: „wobin hat die Erfindung dieser Strafart geführt? Zur Abschreckung der Kinder und zur Erweckung der Verachtung bei denen, welche sie anwenden sehen; sie erzeugt ein verstocktes Gemüth (endurcit le cœur), gewöhnt an Falschheit, ruft Verstellung und eine Menge auf Unwahrheit basirter Entschuldigungsgründe hervor und ist bald die Mutter, bald die Pflegemutter der Lüge. Und wie kann man erwarten, daß ein Kind anders als mit großem Widerwillen in die Schule gehe, wenn schon der bloße Gedanke an die dort übliche Strafart es mit Schrecken erfüllt! Es sezt sich mit gepreßtem Herzen auf seinen Plaz, findet keine Lust an der Arbeit, bleibt gleichgültig und kalt in der Nachahmung des Guten und ohne den innern lebendigen Trieb, welcher sich als die wahre Liebe zum Lernen kundgibt. — Wie aber kann man von einem Kinde unter solchen Verhältnissen große Fortschritte erwarten!“

So gewiß es ist, daß von dem Standpuncte der deutschen Schule aus Manches gegen diese französische Anschauungsweise sich sagen läßt, so unbestreitbar gewiß ist es aber auch, daß sie viel Wahres in sich schließt!

Was endlich die Aufmunterungen (les récompenses) für die Schüler betrifft, so gibt es deren fünf, nämlich:

1. Tafelbelobungen (des privilèges). In jedem Lehrzimmer hängt eine weiß besetzte Papptafel, auf welcher sämtliche Namen der Schüler der Reihenfolge nach verzeichnet stehen. Hinter jedem Namen steht man fünf Löcher (••••), gerade groß genug, um den Stift eines Nagels hineindrücken zu können. Ein jedes Loch, sobald ein mit einem goldenen Kopfe versehener kurzer Nagel darein gesteckt ist, bedeutet, je nachdem derselbe in das 1ste, 2te, 3te, 4te oder 5te gebohrt ist, 1, 5, 10, 15, im mittelfsten 20 „Mal „gut“ (bons points) zu Gunsten desjenigen, hinter dessen Namen er steckt. Auf Grund dieser Beobachtungen erfolgt

2. von Zeit zu Zeit eine andere Art von Aufmunterungen, nämlich die Vertheilung von Bildern, guten Büchern und andern nützlichen Dingen.

3. Die dritte Art von Auszeichnungen besteht in Ehrenkreuzen (des croix d'honneur) *. In jeder Classe, welche ich besuchte, übersah ich mit dem ersten Blicke jeden einzelnen Schüler, welcher mit einem solchen auf der linken Brust decorirt war; denn jeder derselben nahm im Sigen alsbald eine Wendung (!!), die dem Eintretenden das Ehrenkreuz sehen ließ. Es war dieß keineswegs eine bloße Eitelkeit, wohl aber ein gewiß überall zu rechtfertigendes Vollgefühl erlaubten Stolzes (!), hervorgegangen aus dem Bewußtsein, diese Auszeichnung durch eigenes Streben und durch eigenen Fleiß verdient zu haben. Die Ehrenkreuze werden allwöchentlich eingezogen und wieder von Neuem vertheilt, wobei natürlich der frühere Inhaber wieder bedacht wird, wenn sein Betragen und sein Fleiß unverändert geblieben sind. Die beiden lezten Aufmunterungen sind

4. gute Censuren (de bonnes notes) und

5. Zufriedenheitskarten (des billets de contentement), d. h. Stahlstichblätter, welche monatlich ausgegeben werden und, mit sinnigen Symbolen des Fleißes und der Arbeit rings verzert, in der Mitte die Worte enthalten:

Billet de Contentement.

Délivré à Mr. [!]

en témoignage de sa bonne conduite et de son application durant le mois . . 1853
le Directeur de l'Ecole.

* Ist vermuthlich eine Sitte aus der Zeit, wo Frankreich eine Republik war! B. 2.

Dieselben zerfallen in drei, je nach Verschiedenheit der Farben ein geringeres, größeres oder größtes Lob andeutende Abtheilungen; nämlich in solche, deren Druck grün, oder roth, oder golden ist.

Vergleichen wir nunmehr die Mittel, welche zur Anregung des Fleißes in den deutschen Elementarschulen angewendet werden, mit denen in den französischen; erwägen wir dabei, daß bei uns von Belobungen eigentlich nichts vorkommt, als das gewissermaßen geheim gehaltene, selbst dem nächsten Mitschüler — abgesehen von dem einmaligen flüchtigen Vorlesenhören bei der Censurvertheilung — nur in seltenen Fällen dem Inhalte nach bekannte Censurbuch, während von Strafen (das Einsperren ungerechnet, was auch in Frankreich zulässig ist) das Zausen am Ohr, das Haargrupsen, das oft der Gesundheit gefährliche Ohrfeigengeben, die Stockprügel * u. gebräuchlich sind **; daß im Gegensatz hiervon die Schulen in Paris nur eine einzige Art der körperlichen Züchtigung, nämlich die der Gesundheit völlig unschädliche Handflatsche zulassen, dagegen fünf verschiedene, in ihren Einzelheiten zum Theil noch in Unterabtheilungen zerfallende Auszeichnungen anwenden: so kommen wir zu dem Schlusse, daß bei den Deutschen die physisch afficirenden, Angst erregenden, bei den Franzosen die geistig aufmunternden, zum Wettkampf im Lernen anspornenden Mittel bei weitem die vorherrschenden sind und daß uns namentlich diejenigen Auszeichnungen zur Zeit gänzlich mangeln, durch welche das Kind dadurch, daß es dieselben an seinen bessern Mitschülern beständig sieht, z. B. die Ehrenkreuze u. s. w. beständig zur Nachahmung des Guten gestachelt wird, um sich ebenfalls jener für Jedermann stets sichtbaren Merkmale der Zufriedenheit der Lehrer theilhaftig zu machen.

Am Schlusse dieser absichtlich kurz gegebenen Skizze über die gegenwärtigen Zustände der Pariser Elementarschulen bleibt mir bloß noch übrig, den Gesamteindruck hervorzuheben, welchen die Leistungen in denselben, soweit dieß meine Besuche der einzelnen Classen beurtheilen ließen, auf mich gemacht haben. Und in der That, zum Lobe der schon oben erwähnten, den ganzen Schulunterricht unentgeltlich ertheilenden braven frères des écoles chrétiennes kann ich nicht anders sagen, als daß die Leistungen der Schüler im Ganzen genommen mich sehr zufrieden stellten und als heiteres Bild mir namentlich da vorschwebten, als ich einige Wochen später Spaniens Boden betrat und dort — um von den kleinen Städten oder gar Dörfern nicht einmal zu reden — selbst in dem größten spanischen Handelsplatze, in einer Stadt von 170000 Einwohnern, in Barcelona, nicht eine einzige öffentliche Elementarschule, sondern nur einige wenige vorzugsweise zur Vorbereitung für die Universität bestimmte Privatinstitute verstand, wohl aber Frauen und Mädchen aus den gebildeten Ständen kennen lernte, welchen die Kenntniß des Schreibens durchaus fremd war.

* Ist ein Irrthum! der Verfasser sollte sagen: körperliche Züchtigung. W. L.

** Nach Art. 42 der Statuts fondamentaux des Ecoles chrétiennes als unanständige Strafarten einzeln aufgeführt und dem Lehrer streng untersagt.

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Loi sur l'instruction publique (14 Juin 1854).

NAPOLÉON,

Par la grâce de Dieu et la volonté nationale, empereur des Français,
A tous présents et à venir, salut :

Avons sanctionné et sanctionnons, promulgué et promulguons ce qui suit :

LOI.

Extrait du procès-verbal du Corps législatif.

Le Corps législatif a adopté le projet de loi dont la teneur suit :

TITRE I.

De l'administration de l'instruction publique.

Art. 1. La France est divisée en seize circonscriptions académiques, dont les chefs-lieux sont : Aix, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, Paris, Poitiers, Rennes, Strasbourg, Toulouse.

Art. 2. Chacune des académies est administrée par un recteur, assisté d'autant d'inspecteurs d'académie qu'il y a de départements dans la circonscription.

Un décret déterminera le nombre des inspecteurs d'académie du département de la Seine.

Art. 3. Il y a au chef-lieu de chaque académie un conseil académique, composé :

1^o Du recteur, président ;

2^o Des inspecteurs de la circonscription ;

3^o Des doyens des facultés ;

4^o De sept membres, choisis, tous les trois ans, par le ministre de l'instruction publique :

Un, parmi les archevêques ou évêques de la circonscription ;

Deux parmi les membres du clergé catholique, ou parmi les ministres des cultes non catholiques reconnus ;

Deux dans la magistrature ;

Deux parmi les fonctionnaires publics ou autres personnes notables de la circonscription.

Art. 4. Le conseil académique veille au maintien des méthodes d'enseignement prescrites par le ministre, en conseil impérial de l'instruction publique, et qui doivent être suivies dans les écoles publiques d'instruction primaire, secondaire ou supérieure du ressort.

Il donne son avis sur les questions d'administration, de finances ou de discipline, qui intéressent les collèges communaux, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur.

Art. 5. Il y a au chef-lieu de chaque département un conseil départemental de l'instruction publique, composé :

1^o Du préfet, président ;

2^o De l'inspecteur d'académie ;

3^o D'un inspecteur de l'instruction primaire désigné par le ministre ;

4^o Des membres que les paragraphes 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11 de l'article

10 de la loi du 15 mars 1850 * appelaient à siéger dans les anciens conseils, et dont le mode de désignation demeure réglé conformément à ladite loi et à l'article 3 du décret du 9 mars 1852 **.

Art. 6. Pour le département de la Seine, le conseil départemental de l'instruction publique se compose :

1^o Du préfet, président ;

2^o Du recteur de l'académie de Paris, vice-président ;

3^o De deux des inspecteurs d'académie attachés au département de la Seine ;

4^o De deux inspecteurs de l'instruction primaire dudit département ;

5^o Des membres que les paragraphes 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14 et 15 de l'article 11 de la loi du 15 mars 1850 appelaient à faire partie de l'ancien conseil académique de la Seine, et dont le mode de désignation demeure réglé conformément à ladite loi et à l'article 3 du décret du 9 mars 1852.

Art. 7. Le conseil départemental de l'instruction publique exerce, en ce qui concerne les affaires de l'instruction primaire et les affaires disciplinaires et contentieuses relatives aux établissements particuliers d'instruction secondaire, les attributions déferées au conseil académique par la loi du 15 mars 1850.

Les appels de ses décisions, dans les matières qui intéressent la liberté d'enseignement, sont portés directement devant le conseil impérial de l'instruction publique, en conformité des dispositions de ladite loi.

Art. 8. Le préfet exerce, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique, et sur le rapport de l'inspecteur d'académie, les attributions déferées au recteur par la loi du 15 mars 1850 et par le décret organique du 9 mars 1852, en ce qui concerne l'instruction primaire publique ou libre.

Art. 9. Sous l'autorité du préfet, l'inspecteur d'académie instruit les affaires relatives à l'enseignement primaire du département.

Sous l'autorité du recteur, il dirige l'administration des collèges et lycées, et exerce, en ce qui concerne l'enseignement secondaire libre, les attributions déferées au recteur par la loi du 15 mars 1850.

Art. 10. Le Local de l'académie, le mobilier du conseil académique et des bureaux du recteur, sont fournis par la ville chef-lieu.

Le local et le mobilier nécessaires à la réunion du conseil départemental, et les bureaux de l'inspecteur d'académie, ainsi que les frais de bureau, sont à la charge du département.

Ces dépenses sont obligatoires.

Art. 11. Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, déterminera les circonscriptions des académies, ainsi que tout ce qui concerne la réunion et la tenue des conseils académiques et départementaux.

Art. 12. Les dispositions du présent titre sont exécutoires à partir du 1 Septembre 1854.

TITRE II.

Dispositions spéciales aux établissements d'enseignement supérieur.

Art. 13. A partir du 1 Janvier 1855, les établissements d'enseignement supérieur chargés de la collation des grades formeront un service spécial subventionné par l'État ; le budget de ce service spécial sera annexé à celui du

* Voir l'article 10 de la loi du 15 mars 1850. Pâd. Rev. XXVI, §. 241.

** Voir l'article 3 du décret du 9 mars 1852. Pâd. Rev. XXXII, §. 206.

ministère de l'instruction publique et des cultes; le compte des recettes et des dépenses sera annexé à la loi des comptes, conformément à l'article 17 de la loi du 9 juillet 1836 *

Les fonds destinés à acquitter les dépenses régulièrement effectuées, qui n'auraient pu recevoir leur emploi dans le cours de l'exercice, seront reportés, après clôture, sur l'exercice en cours d'exécution; les fonds restés libres seront cumulés avec les ressources du budget nouveau.

Art. 14. Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, déterminera le tarif des droits d'inscription, d'examen et de diplôme à percevoir dans les établissements d'enseignement supérieur chargés de la collation des grades.

Un décret, rendu en la même forme, après avis du conseil impérial de l'instruction publique, réglera les conditions d'âge et d'études pour l'admission aux grades, sans qu'il puisse être dérogé à l'article 63 de la loi du 15 mars 1850 **.

Art. 15. Les dispositions des lois, décrets, ordonnances et règlements contraires à la présente loi, sont et demeurent abrogées.

Délibéré en séance publique, à Paris, le 27 mai 1854.

Les secrétaires,

Signé JOACHIM MURAT, baron ESCHASSÉRIAUX.

Le président,

Signé BILLAUT.

Extrait du procès-verbal du Sénat.

Le sénat ne s'oppose pas à la promulgation de la loi sur l'instruction publique.

Délibéré en séance, au palais du Sénat, le 8 Juin 1854.

Les secrétaires,

Signé F. DE BRAUMONT, AM THAYER,
baron T. DE LACROSSE.

Le président,

Signé TROPLONG.

Vu et scellé du sceau du Sénat:

Signé baron T. DE LACROSSE.

Mandons et ordonnons que les présentes, revêtues du sceau de l'État et insérées au *Bulletin des lois*, soient adressées aux cours, aux tribunaux et aux autorités administratives, pour qu'ils les inscrivent sur leurs registres, les observent et les fassent observer, et notre ministre secrétaire d'État au département de la justice est chargé d'en surveiller la publication.

Fait au palais de Saint-Cloud, le 14 Juin 1854.

NAPOLÉON.

Par l'empereur :

Le ministre d'État,

ACHILLE FOULD.

* »Les recettes et les dépenses des services spéciaux de l'imprimerie royale, des chancelleries consulaires, des poudres et salpêtres, de la fabrication des monnaies et des médailles, de la Légion d'honneur et de la caisse des invalides de la marine, seront portées pour ordre dans les tableaux du budget général de l'État; ces services spéciaux seront soumis à toutes les règles prescrites par les lois de finances pour les crédits supplémentaires et le règlement définitif du budget de chaque exercice. Les budgets et les comptes détaillés de ces services seront annexés respectivement aux budgets et aux comptes des départements ministériels auxquels ils ressortissent.» (*Loi du 9 juillet 1836, art. 17.*)

** Cet article porte notamment qu'aucun certificat d'études ne sera exigé des aspirants au diplôme de bachelier ou au brevet de capacité (voir l'article 63. *Péb. Rev. XXVI, ©. 251.*)

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Dr. G. Thaulow, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht. Als Elemente für wissenschaftliche Pädagogik u. aus Hegels sämtlichen Schriften gesammelt und systematisch geordnet. 2. Theil. Zur Geschichte der Erziehung. 2. Abth. 424 S. 3. Theil. Zur Gymnasialpädagogik und zur Universität Gehöriges. 322 S. Kiel, Alad Buchh.

(Dörpfeld, Lehrer in Barmen) der Mittelstand und die Mittelschule, oder wodurch kann namentlich der Handwerkerstand wieder gehoben werden u. Barmen, Steinhaus. 46 S. 5 Sgr.

J. Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. Zum Gebrauch für Lehrer, Gouvernanten, Väter, Mütter u., zugleich für die Kleinen selbst. Mit 26 Holzschn. Dresden, Meinhold. 224 S. 15 Sgr.

G. Friß, das Figurentheater. Theater Vorstellungen für Kinder, mit Figuren darstellbar. 3. Bdchn. 2. Aufl. 60 S. 4. Bdchn. 2. Aufl. 68 S. Breslau, Kern.

C. I. Orthographische Beilage zu R. Hoffmanns neubochdeutscher Elementargrammatik. Hannover, Rümpler. 12 S.

C. II. Hertlein, Xenophons Anabasis, erklärt von H. 2. Aufl. Mit einer Karte von Kiepert. Leipzig, Weidmann. 331 S. 22½ Sgr.

Charles Graser, Poésies de V. Hugo, de Lamartine, de Delavigne et de Béranger. 2. édit. rev., corr., augm., Anthologie. Marienwerder, Levysohn. 280 S. 22½ Sgr.

Lesebuch für evangelische Schulen. In Württemberg amtlich eingeführt. Stuttgart, Hallberger. 484 S. 15 Sgr.

Dr. J. Bärens, der zweite Theil und insbesondere die Schlußscene der Göthe'schen Fausttragödie. Hannover, Rümpler. 58 S.

C. u. Th. Colshorn, Märchen und Sagen (gesammelt von). Hannover, Rümpler. 258 S.

Dr. D. Behnisch, Geschichte der englischen Sprache und Litteratur von den ältesten Zeiten bis zur Einführung der Buchdruckerkunst. Ergänzungsband zu den englischen Chrestomathieen. Breslau, Kern. 228 S.

C. Henry Biering, englisches Lesebuch für Gymnasien und höhere Schulen, wie zum Privatunterricht. Breslau, Kern. 148 S.

Lord Byron, The Siege of Corinth. Für den Schul- und Privatgebrauch abgedruckt nach der Pariser Ausgabe (1835 Galignani), Lüneburg, Engels. 52 S.

C III. Th. Mommsen, römische Geschichte. 1. Band. Bis zur Schlacht von Vudna. Leipzig, Weidmann 644 S.

Dr. D. Klopp, deutsche Geschichtsbibliothek oder Darstellungen aus der Weltgeschichte für Leser aller Stände. Bd. 1 u. 2 à 384 S. à 1 Rthlr. Bd. 3, Heft 1. 112 S. 7½ Sgr. Hannover, Rümpler.

Dr. Rißel nadel, das Wissenswürdige aus der Welt- und Culturgeschichte in Biographien und Erzählungen. 1. Bd. Alte und mittlere Gesch. Saalfeld, Riese. 357 S. 1 Tblr.

H. Lichtenstein, isr. Lehrer in Dreißigacker, Geschichte der Israeliten vom bab. Exil bis auf die neueste Zeit. Für die Obercl. isr. Volkssch. und die Mittelcl. böhm. jüd. Lehranst. Mit Vorwort von Wechseler, eldenburg. Landrabbiner. Oldenburg, Schulze. 262 S.

C. V. E. Hentschel, Seminarlehrer in Weizenfeld, Aufgaben über die Decimalbrüche. Für den Schulgebrauch. Mit Erläuterungen. Leipzig, Merseburger. 50 S. 2 Sgr.

C. VI. Dr. A. Tellkamp, Dir. der h. B. in Hannover, pbbstaltliche Studien. Eine Reihe naturwissenschaftlicher Abhandlungen. Hannover, Rümpler. 152 S.

C. VII. Hartmann, Subcontr. am G. in Osnabrück, Leitfaden in 2 getrennten Lehrstufen für den geogr. Unterricht in höhern Lehranstalten. 4. verb. Aufl. Osnabrück, Radhorst. 112 S. 6 Sgr.

Dr. Schader, Palästina. Ein Leitfaden für Schulen. Breslau, Kern. 28 S.

A. Bernstein, aus dem Reiche der Naturwissenschaft. Für Jedermann aus dem Volke. 3. Bd. Ein wenig Chemie. 176 S. 10 Sgr. Berlin, Dunder.

C. VIII. K. Bräuer, Zeichnl. am Sem. und Gymn. in Breslau, die Theorie der freien Auffassung, enthaltend die wesentlichen Hülfsmittel beim Zeichenunterricht. 2. Aufl. Mit 14 Holzschn. und 3 lith. Tafeln. Breslau, Kern. 43 S.

E. Hentschel, Liederhain. Auswahl vollkommener deutscher Lieder für Knaben- und Mädchenschulen. 1. Heft. 5. Stereot. Aufl. 32 S. 2. Heft. 3. Stereot. Aufl. 32 S. à 1½ Ngr. Leipzig, Merseburger.

Derf., Kinderharfe. 40 auserwählte Lieder für Knaben und Mädchen von 5—8 Jahren ic. 2. Aufl. Leipzig, Merseburger. 32 S. 1¼ Ngr.

D. II. A-B-C-Buch zum Lesen und Schreiben. Lüneburg, Herold. 40 S. 1 Sgr. Lesebuch für die Kinder der 2. Classe in Stadt- und Landschulen. Lüneburg, Herold. 96 S. 2 Sgr.

Fibel für evang. Volksschulen. 1. Theil. Der Schreib- und Leseschüler. Der Leseschreibschüler. 74 S. 3 Sgr. 2. Theil. Lesestücke. 88 S. 3 Sgr. In Württemberg amtlich eingeführt. Stuttgart, Hallberger.

D. IV. F. Thiel, Hülfsbuch für den Unterricht in der Naturlehre. 1. Heft. Die wägbaren Stoffe. Mit 50 eingedr. Fig. 2. verb. Aufl. 50 S. 2. Heft. Die unwägbaren Stoffe. Mit 30 eingedr. Fig. 2. verb. Aufl. 52 S. Breslau, Kern.

E. F. Hecht, Handbüchlein für hebräische Leseschüler. Methodisch bearbeitete hebräische Lesebibel. 3. verb. und verm. Aufl. Kreznach, Voigtländer. 42 S. 2 Sgr.

Notiz.

Die Pädagogische Revue erscheint auch für das nächste Jahr in ungewänderter Weise. Sie wird versuchen, einige neue Capitel der Schul-Pädagogik zu bearbeiten.

Sie bittet daher um neues Wohlwollen, alte Nachsicht und — um Mitarbeit auch auf diesem Gebiete.

Inhalt des achtunddreißigsten Bandes.

I. Pädagogische Zeitung.

B. Pädagogische Vereine und Versammlungen zur Besprechung des Schulwesens.

Die Altenburger Philologenversammlung, 373—380.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. (a.) Regulativ für die amtlich eingerichteten Lehrerconferenzen in Berlin, 1—4. Ob protestantische Schulbrüder? — Examinatoren für neuere Sprachen — Kirchlicher Charakter der Schulrevisionen — Verf. betr. die Beamten, die sich 1848 und 1849 politisch oder kirchlich vergangen — Kathol. Religionslehrer an den städt. Schulen in Berlin, 39—43. Daß »Mittheilungen aus der Verwaltung des Min. der geistl. u. Angel.« wünschenswerth seien, 71. Evang. und kathol. Professuren. Die Conduitenlisten, 77. Die Abnahme der Theologie Studirenden, 119. Verbot der Theilnahme an der allg. Lehrervers., 120. Etat des Min. der geistl. Angel. Verbesserung der Lehrerbefoldungen. Verhandlungen in der ersten Kammer über Sistrung der Ablösungen von Reallasten an Kirchen und Schulen, 120—124. Petition um Wiederherstellung der Steuerfreiheit für Geistl. und Lehrer, 175. Verf. des Min. über die häusl. Aufgaben — über Ertheilung von Privatunterricht, 265. Ueber die Befreiung der Studirenden der ev. Theol. vom Militärdienst, 266. Geschenk des Königs an den Sieg-Rhein. Lehrergesangsverein, 267. Verf. in Stettin über die häusl. Aufgaben, 341. Fürstenwalde, Mühlhausen, Progr., 227—238.

— (c.) Verbesserung der Lage der Elementarlehrer, 40. Die Lehrerconferenzen in Berlin, 42. Das Armenschulwesen. Aufsicht über das kath. Schulwesen in Berlin. Die zukünftige Stellung des Volksschulwesens, 76. Die Pr. G. über die Verf. vom 28. Nov., 77. Conferenz in Brühl, 287. Ueber den Elementarunterricht in Volksschulen, 305. Erwartete Denkschrift aus dem Min., 343. Der Sieg-Rhein. Lehrergesangsverein, 345.

— (d.) Leitung höherer Töchterschulen. Die weiblichen Handarbeiten und die Schulgemeinde, 43. Circular über die häusl. schriftl. Arbeiten in h. Töchterschulen, 266.

Preußen. Höhere Bürgerschulen: Programme: 43, 124, 178, 226, 267, 268, 343. Stettin, 178. Düsseldorf: wie den h. B. in den obern Classen zu größerer Frequenz zu verhelfen, 184.

— (e.) Gymnasien: Instruction für die Religionslehrer an kath. Gymn., 41. Revision der evang. Gymn. in Schlessien, 72. Mehring, Provinzialschulrath, 77. Zur Frage über die Privatlectüre, 225. Statistil der Abiturientenprüfungen, 344. Programme: 43, 225, 344.

— (f.) Das hundertjährige Jubelfest des Waisenhauses in Bunzlau, 239. Die deutsche Pestalozzistiftung, 266.

— (h.) Die Juden in den öffentlichen Schulen, 238.

Sachsen. Verbot des Besuchs der allg. Lehrerversammlung, 275.

Hannover. Einweihung des neuen Schulgebäudes. Glosse über Schulbibliotheken und Stadtbibliotheken. Programm der h. B., 268. Etat des Ministeriums. Die Orthographie in den Schulen. Taubstummenanstalt in Hildesheim, 346.

Schleswig-Holstein. Der Sprachenkampf, 43. Programme, 46.

Oldenburg. Aufhebung der Armenschule, 77. Die h. B. Staatsanstalt, 124. Progr., 350.

Vippe. Der ordinäre Rationalismus im Seminar, 350.

Waldeck. Originelle Verbesserung von Lehrerstellen, 46.

Sachsen-M. Realsch. in Saalfeld, 243.

Kurheffen. Die Stellung der Gymnasien zur Kirche, 353.

Hessen-D. Programme, 46. Das Turnwesen, 243.

Raffau. Kirchliche Reaction, 276.

Freie Städte. Hamburg, Johanneum, 47. Bremen, Jahresbericht. Kathismus, 184. Frankfurt, Musterschule, 245.

Württemberg. Programme der Gymnasien, 309. Statistische Notizen über den Stand des gelehrten Schulwesens, 312.

Baden. Prämien für landwirthsch. Elementarunterricht, 125. h. B., Progr., 245. Zur Stellung der Schule im Erziehungsgebiet, 306.

Bayern. Neue Schulordnung für die Gymnasien, 187, 245. Statistisches, 187. Die bischöfliche Conferenz und der höhere Unterricht, 354.

Schweiz. Programme, Solothurn, Aarau, Zürich, 47. Basel, 50.

Holland. Maastricht, Progr. des Athens, 188.

Belgien. Der Religionsunterricht in den Staatsschulen, 78. Programm des Athens in Lüttich, 79. Normalschule daselbst, 90.

England. Die Schule von Eton, 58.

Frankreich. Fête des écoles. Das Deutsche in den franz. Schulen. Der Schulunterricht außer der Universität. Lehrersperre, 50. Briefe über die Erziehung von Bischof Dupanloup, 54. Les études classiques dans la société chrétienne. Aufhebung des College St. Michel, 90. Das neue Unterrichtsgesetz und was dadurch gewirkt werden soll, 246. Das Turnen in den franz. Gymnasien, 251.

Italien. Rom, Ueberwachung der Lehranstalten. Florenz, Schulgesetz, 63.

Spanien. Reform des höheren Unterrichts, 64.

Türken. Elementarschulen, 64.

Griechenland. Statistisches, 65.

Egypten. Statistisches, 66.

Nordamerika. Verein. Staaten, Girard-College. Statistisches, 92. Mexiko, Schulwesen, 95.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

- a. Ueber den Wingolf, 253. Philologische Vorlesungen an der Universität in Rom. Preußen: Ueber die Verordnung betr. die Verleihung von Stipendien, 66.
- b. Nassau. Trennung des Lehrerseminars, 46. Baden. Mittheilungen aus einem kath. Lehrerseminar, 352.
- c. Preußen. Antrag auf Ertheilung von Religionsunterricht in den Gewerbschulen, 175. Oldenburg. Gewerbschule, 273. Gotha. Die Gewerbschulen und der Sonntag, 275.

E. Personalchronik. 96, 126, 194, 318.

F. Nekrologe.

Grotefend, 126.

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Das öffentliche Unterrichtswesen in Rußland nach seiner Entwicklung seit Peter dem Großen. Von Prof. Dr. Thraemer in Dorpat, 5—27.

Schulwesen in Java, 97—101.

Schulwesen in Britisch Indien, 102—108.

Statistische Uebersicht über die österreichischen Gymnasien, 127—142.

Zustand der holländ. lateinischen Schulen und Gymnasien 1852. Von Prof. Arenz, 142—146.

Ueber Schulen im Königreich Polen, 147—148.

Strafe und Lohn in den Gymnasien und Volksschulen Frankreichs, 380—389.

III. Uebersichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

Die Schulen der buddhistischen Mönche auf Ceylon, 195—199.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Jahresbericht der Erziehungs- und Unterrichtsanstalt des Geh. Rathes Dr. Eilers bei Halle, 149—154.

Ueber die Erziehung in Alumnaten. Von Prof. Dr. Heydecker, 319—336, 355—371.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Verf. an die kön. Universitätscuratorien über die Bewilligung von Stipendien, 68—69.

— Circularverf. der Regierung in Potsdam betreffend die Parochial- und Kreis schulconferenzen, 255—260.

— Desgl. der Regierung in Coblenz betreffend den Elementarunterricht in der Muttersprache und im Gesang, 260—262.

Württemberg. Einrichtung der Professorats- und Präceptoratsprüfungen, 262—264.

— Ministerialverf. in Betreff der Heranbildung von Candidaten des höhern Lehramts in den theol. Bildungsanstalten, 298—303.

Bayern. Verfügung vom 24. Sept. 1853 über die Studienlehramtsconcurssprüfung. 155—157.

— Revidirte Ordnung der lat. Schulen und der Gymnasien im Königreich Bayern. 277—298.

Oesterreich. Erlaß des Min. betr. das Aufsichtsrecht der bischöflichen Ordinariate über den Unterricht an katholischen Gymnasien, 264.

Dänemark. Bekanntmachung betr. einen Unterrichtsplan und Bestimmungen über die Examina für die Gelehrtenschulen in Dänemark, 108—117.

Frankreich. Rapport du min. de l'instr. publ. à l'empereur sur la situation de l'instr. publ. depuis le 2 déc. 1851, 28—38, 157—174, 200—221. Loi sur l'instruction publique (14 Juin 1854), 390—392.

V. Pädagogische Bibliographie.

69, 117, 222, 303, 337, 371, 393.

Druckfehler, 174, 340.

Notiz, 394.

